

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación



TESIS DOCTORAL

**Formación, conocimientos y evaluación personal del profesorado ante
los alumnos de altas capacidades en el aula**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Beatriz Camacho Camacho

Directores

José Antonio Bueno Álvarez
Esther Rodríguez Quintana

Madrid, 2016

ÍNDICE

	<u>Pág.</u>
RESUMEN	21
THESIS SUMMARY	25
PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	29
CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN	31
1.1 Delimitación del problema.....	33
1.2 Motivación personal.....	34
1.3 Finalidad de la investigación.....	35
1.4 Definición de términos.....	36
1.5 Estructura del trabajo.....	38
CAPÍTULO 2. EL HILO HISTÓRICO DEL TÉRMINO ALTAS CAPACIDADES	41
2.1 Introducción.....	43
2.2 El recorrido histórico del concepto altas capacidades.....	46
2.3 La terminología en altas capacidades o superdotación.....	52
2.3.1 Superdotado o alumno con altas capacidades.....	53
2.3.2 Talento.....	55
2.3.3 Precoz.....	59
2.3.4 Genio.....	60
2.3.5 Prodigio.....	61
2.3.6 Eminencia.....	61
2.4 Prejuicios, estereotipos y actitudes sobre las altas capacidades...	62
2.5 Resumen.....	66
CAPÍTULO 3. MODELOS EXPLICATIVOS Y/ O DESCRIPTIVOS DE LAS ALTAS CAPACIDADES O SUPERDOTACIÓN	67
3.1 Introducción.....	69
3.2 Modelos psicométricos o de capacidades.....	70
3.2.1 El estudio longitudinal de Terman.	71
3.2.2 Criterios de la Oficina de Educación USA.....	73

3.2.3	Modelo de Taylor.....	75
3.2.4	Modelo de inteligencias múltiples de Gardner.....	76
3.2.5	Modelo de Cohn.....	79
3.2.6	Ventajas y desventajas de los modelos psicométricos o de capacidades.....	80
3.2.7	Implicaciones de los modelos psicométricos o de capacidades en la evaluación e intervención del alumnado de altas capacidades.....	81
3.3	Modelos basados en rendimiento.....	82
3.3.1	Modelo de Renzulli.....	82
3.3.2	Modelo de Feldhusen.....	88
3.3.3	Modelo de la Fundación Nacional Alemana para la identificación y ayuda a los superdotados.....	89
3.3.4	El modelo de Gagné.....	91
3.3.5	Ventajas y desventajas de los modelos de rendimiento...	93
3.3.6	Implicaciones de los modelos de rendimiento en la evaluación e intervención del alumnado de altas capacidades..	94
3.4	Modelos basados en aspectos cognitivos.....	94
3.4.1	Modelo de Sternberg.....	96
3.4.2	Modelo de Borkowski y Peck.....	101
3.4.3	Modelo de Jackson y Butterfield.....	102
3.4.4	Ventajas y desventajas de los modelos basados en la cognición.....	103
3.4.5	Implicaciones de los modelos cognitivos en la evaluación e intervención del alumnado de altas capacidades..	104
3.5	Modelos basados en aspectos socioculturales.....	104
3.5.1	Modelo psicosocial de Filigrana.....	105
3.5.2	Modelo de Mönks y Van Boxtel.....	108
3.5.3	Modelo de Csikzentmihalyi y Robison.....	110
3.5.4	Modelo de Haensly, Reynolds y Nahs.....	111
3.5.5	Modelo de Albert y Runco.....	112
3.5.6	Modelo global de superdotación.....	113
3.5.7	Modelo explicativo de la superdotación.....	115

3.5.8 Ventajas y desventajas de los modelos basados en aspectos cognitivos.....	115
3.5.9 Implicaciones de los modelos socioculturales en la evaluación e intervención del alumnado de altas capacidades..	116
3.6 Resumen.....	117
CAPITULO 4. LOS ALUMNOS CON ALTAS CAPACIDADES: DESARROLLO, CARACTERÍSTICAS Y APRENDIZAJE	119
4.1 Introducción.....	121
4.2. Peculiaridades del desarrollo de los alumnos de altas capacidades.....	122
4.2.1 Crecimiento físico.....	122
4.2.2. Progreso intelectual.	123
4.2.3 Aprendizaje y adquisición de conocimientos.....	125
4.2.4 El florecimiento socioemocional.	134
4.3 Las características de los alumnos con altas capacidades en su proceso de aprendizaje.	136
4.4 El perfil de los alumnos con altas capacidades.....	142
4.5 Los rasgos emocionales de los alumnos con altas capacidades...	145
4.6 Las altas capacidades y posibles problemas asociados.....	147
4.7 Resumen.....	150
CAPÍTULO 5. LA IDENTIFICACIÓN DE LOS ALUMNOS CON ALTAS CAPACIDADES: DIAGNÓSTICO Y EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA	151
5.1 Introducción.	153
5.2 Reseña histórica sobre el origen de la identificación de las altas capacidades.....	154
5.3 Indicadores ante posibles altas capacidades.....	158
5.4 La evaluación psicopedagógica en la actualidad.....	160
5.5 Instrumentos para el diagnóstico de los alumnos con altas capacidades.....	165
5.6 Resumen.	170

CAPITULO 6. MARCO LEGISLATIVO Y NORMATIVO DE LAS ALTAS CAPACIDADES	171
6.1 Introducción.....	173
6.2 Recorrido histórico a través de las diferentes Leyes y Reales Decretos que han tratado la educación de los alumnos de altas capacidades en España.....	174
6.3 La Legislación sobre alumnos con altas capacidades en las Comunidades Autónomas españolas	189
6.4 Los alumnos de altas capacidades en otros países del mundo.....	195
6.4.1. Los alumnos de altas capacidades en Europa.....	196
6.4.2. Los alumnos de altas capacidades en Estados Unidos...	202
6.4.3. Los alumnos de altas capacidades en Canadá.....	204
6.5. Resumen.....	204
 CAPITULO 7. LAS RESPUESTAS EDUCATIVA ANTE LOS ALUMNOS CON ALTAS CAPACIDADES	205
7.1 Introducción.....	207
7.2 Las medidas de atención a los alumnos con altas capacidades en las diferentes Comunidades Autónomas.....	209
7.3 Las respuestas educativas a los alumnos con altas capacidades en la Comunidad de Madrid.....	211
7.4 Medidas extracurriculares para los alumnos de altas capacidades en Madrid.....	224
7.4.1 Programa de ESTALMAT.	225
7.4.2 Escuela de Talentos Matemáticos de Miguel de Guzmán.	225
7.4.3 Programa de enriquecimiento educativo para alumnos con altas capacidades de la Comunidad de Madrid.....	226
7.5 Resumen.....	230

CAPITULO 8. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO ANTE ALUMNOS CON ALTAS CAPACIDADES	231
8.1 Introducción.....	233
8.2 La formación del profesorado en España a lo largo de la historia..	234
8.2.1 La formación inicial de los maestros: evolución histórica.....	234
8.2.2 La formación inicial de los profesores de Educación Secundaria: evolución histórica.....	246
8.3 La formación del profesorado en altas capacidades.....	250
8.4. Resumen.....	256
 SEGUNDA PARTE: ESTUDIO DE CAMPO	 259
 CAPITULO 9. PLANTEAMIENTO Y MÉTODO DE ESTUDIO	 261
9.1 Introducción.....	263
9.2 Objetivos.....	265
9.3 Descripción de la población.....	266
9.4 Muestra.....	272
9.5 Variables.....	274
9.6 Instrumentos de recogida de datos.....	275
9.6.1 Encuesta dirigida a maestros y profesores en formación y en activo.....	276
9.6.2 Revisión de las guías docentes de los planes de estudio del Grado de Magisterio de Educación Infantil y Primaria en las universidades de la Comunidad de Madrid.....	279
9.6.3 Revisión de las guías docentes de los planes de estudio del Máster de Formación del Profesorado de ESO y Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas en las universidades de la Comunidad de Madrid.....	279

9.6.4 Revisión de la oferta académica de estudios de Postgrados: Másteres oficiales, Másteres propios, Expertos Universitarios, Especialistas Universitarios sobre altas capacidades o superdotación, existentes en las universidades de la Comunidad de Madrid.....	280
9.6.5 Análisis de la formación permanente en la red del profesorado de la Comunidad de Madrid: Centro Regional de Innovación y Formación “Las Acacias” y Centros Territoriales de Innovación y Formación de las distintas áreas.....	280
CAPITULO 10. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	285
10.1 Descripción de la muestra de maestros de Educación Infantil, maestros de Primaria y profesores de Educación Secundaria en activo.....	287
10.1.1 Género.....	287
10.1. 2 Edad.....	288
10.1. 3 Experiencia profesional.....	289
10.1. 4 Puesto de trabajo.....	290
10.1. 5 Régimen Jurídico de la Universidad.....	291
10.1. 6 Nombre de la Universidad donde recibieron formación académica.....	292
10.1. 7 Formación específica sobre altas capacidades.....	294
10.1. 8 Conocimientos y atención del profesorado ante las altas capacidades.....	301
10.1.9 Evaluación personal.....	311
10.2 Descripción de la muestra de estudiantes del Grado de Maestro de Educación Infantil, Maestro de Primaria y profesores de Educación Secundaria realizando el Máster de Formación del Profesorado de ESO y Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas.....	317
10.2.1 Género.....	317
10.2. 2 Edad.....	318
10.2. 3 Régimen Jurídico de la Universidad.....	319

10.2. 4 Nombre de la Universidad donde recibieron formación académica.	319
10.2. 5 Formación específica sobre altas capacidades.....	321
10.2. 6 Conocimientos y atención del profesorado ante las altas capacidades.	324
10.2. 7 Evaluación personal.....	333
10.3 Comparativa entre docentes en activo y en formación.....	337
10.3.1 Formación específica sobre altas capacidades.....	337
10.3.2 Régimen jurídico de las universidades donde han recibido o reciben formación específica.....	337
10.3.3 Conocimientos y atención del profesorado ante las altas capacidades.....	338
10.3.4 Evaluación personal.....	342
10.4 Revisión de las guías docentes de los planes de estudio del Grado de Magisterio de Educación Infantil y Primaria en las universidades de la Comunidad Autónoma de Madrid.....	345
10.5 Revisión de las guías docentes de los planes de estudio del Máster de Formación del Profesorado de ESO y Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas en las universidades de la Comunidad de Madrid.....	347
10.6 Revisión de la oferta académica de estudios de Postgrados: Másteres oficiales, Másteres propios, Expertos Universitarios, Especialistas Universitarios sobre altas capacidades o superdotación, existentes en las universidades de la Comunidad de Madrid.....	348
10.7 Análisis de la formación permanente en la red del profesorado de la Comunidad de Madrid: Centro Regional de Innovación y Formación “Las Acacias” y Centros Territoriales de Innovación y Formación de las distintas áreas.....	349

CAPITULO 11. CONCLUSIONES	363
11.1 Conclusiones sobre el ámbito formación.....	365
11.2 Conclusiones sobre el ámbito conocimientos.....	368
11.3 Conclusiones sobre el ámbito evaluación personal.....	373
11.4 Conclusiones finales.....	378
11.5 Comparación de los resultados con otras investigaciones.....	379
11.6 Limitaciones.....	381
11.7 Posibles líneas de investigación.....	382
 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 385
 ANEXOS	 411
Anexo I. Encuesta.....	413
Anexo II. Carta al Equipo Directivo de los centros educativos...	419
Anexo III. Relación de centros educativos.....	421
Anexo IV. Carta al Subdirector General de Formación del Profesorado de la CAM.....	423
Anexo V. Universidades que imparten una asignatura sobre “Altas Capacidades” en los Grados de Infantil y Primaria.....	425
Anexo VI. Universidades que imparten un tema, bloque o contenido sobre “Altas Capacidades” dentro de una asignatura en los Grados de Infantil y Primaria.....	427
Anexo VII. Universidades que imparten un tema, bloque o contenido sobre “Altas Capacidades” dentro de una asignatura en el Máster de Formación del Profesorado de ESO y Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas.....	431

INDICE DE TABLAS

	<u>Pág.</u>
Tabla 1. Cronología de fechas clave en la educación de dotados y talentosos.	49
Tabla 2. Los talentos y sus manifestaciones en el aula.	55
Tabla 3. Estereotipos generales	63
Tabla 4. Estereotipos socioafectivos	64
Tabla 5. Estereotipo escolares.	65
Tabla 6. Estereotipos de ayuda e intervención escolar.	65
Tabla 7. Explicación de las inteligencias múltiples de Gardner.	77
Tabla 8. Relación de capacidades generales y ámbitos específicos de la actividad intelectual.	80
Tabla 9. Cuatro modelos actuales explicativos de las altas capacidades.	117
Tabla 10. Técnicas específicas que engloban los estilos instruccionales.	127
Tabla 11. Los nueve estilos instruccionales.	128
Tabla 12. Inventario de Estilos Intelectuales / Mental Self – Government Thinking Styles Inventory.	133
Tabla 13. Desigualdades en el diagnóstico en el modelo tradicional y los nuevos modelos.	156
Tabla 14. Variables que señalan la posible existencia de altas capacidades	159
Tabla 15. Consideración de los más capaces en las tres leyes orgánicas significativas.	186
Tabla 16. Análisis del contenido de la normativa nacional sobre alta capacidad.	188
Tabla 17. Fecha, tipo de ley y objeto regulado en las Comunidades Autónomas con legislación específica.	190
Tabla 18. Aspectos fundamentales en la regulación de las Comunidades Autónomas.	192

Tabla 19. Las medidas de respuesta educativa en cada Comunidad Autónoma.	209
Tabla 20. Ejemplos de formas de enriquecimiento sobre tópicos que están fuera de la programación de aula docente.	214
Tabla 21. Ejemplos de grupos flexibles.	214
Tabla 22. Modelo de Enriquecimiento Triádico de Renzulli	215
Tabla 23. Estadios del método de proyectos.	218
Tabla 24. Modelo de solución de problemas. Estadios y habilidades comprometidas.	219
Tabla 25. Análisis comparativo entre el método de proyectos y la solución de problemas.	221
Tabla 26. Modalidades de flexibilización en nuestro país.	223
Tabla 27. Etapas en la historia de las Escuelas Normales en España.	236
Tabla 28. Distribución de módulos y propuesta formativa en el Máster de Educación Secundaria.	249
Tabla 29. Características a presentar por los docentes de alumnos con superdotación.	253
Tabla 30. Centros que imparten el grado de Educación Infantil y Primaria en la CAM.	268
Tabla 31. Centros que imparten el Máster de Formación del Profesorado de ESO y Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas en la CAM.	269
Tabla 32. Maestros en formación inicial en 4º curso del Grado de Educación Infantil y Primaria en la CAM.	270
Tabla 33. Profesores en formación en el Máster de Formación del Profesorado de ESO y Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas.	271
Tabla 34. Número de maestros y profesores en activo en Madrid Capital.	272
Tabla 35. Distribución de la muestra en activo y/o desempleado en Madrid Capital.	272
Tabla 36. Distribución de la muestra en formación en la CAM.	272
Tabla 37. Muestra docentes en activo según género.	287
Tabla 38. Muestra docentes en activo según edad	288

Tabla 39. Muestra docentes en activo según experiencia.	289
Tabla 40. Muestra docentes en activo según modalidades.	291
Tabla 41. Muestra docentes en activo según régimen jurídico universidad.	292
Tabla 42. Muestra docentes en activo según universidad donde recibieron formación académica.	293
Tabla 43. Muestra docentes en activo según formación específica en altas capacidades.	294
Tabla 44. Muestra docentes en activo según descripción de la preparación recibida.	295
Tabla 45. Muestra docentes en activo según formación específica en altas capacidades, en relación edad cronológica.	296
Tabla 46. Muestra docentes en activo según formación específica en altas capacidades, en relación puesto de trabajo.	298
Tabla 47. Muestra docentes en activo según formación específica en altas capacidades, en relación al régimen jurídico universidad.	299
Tabla 48. Muestra docentes en activo con titulaciones específicas en atención a las altas capacidades.	300
Tabla 49. Muestra docentes en activo según nivel de atención del profesorado.	301
Tabla 50. Muestra docentes en activo según atención a la diversidad.	302
Tabla 51. Muestra docentes en activo según superdotación en la edad adulta.	303
Tabla 52. Muestra docentes en activo según causas fracaso escolar.	304
Tabla 53. Muestra docentes en activo según nivel de tolerancia a la frustración de los alumnos de altas capacidades.	305
Tabla 54. Muestra docentes en activo según respuestas educativas docentes ante los alumnos de altas capacidades.	306
Tabla 55. Muestra docentes en activo según número de alumnos con altas capacidades existentes en el aula.	307
Tabla 56. Muestra docentes en activo según porcentaje posible de alumnos de altas capacidades en un aula.	308

Tabla 57. Muestra docentes en activo según etapa educativa de identificación y/o detección de alumnos de altas capacidades.	309
Tabla 58. Muestra docentes en activo según respuestas educativas curriculares ante alumnos de altas capacidades	310
Tabla 59. Muestra docentes en formación según género.	317
Tabla 60. Muestra docentes en formación según edad.	318
Tabla 61. Muestra docentes en formación según régimen jurídico universidad.	319
Tabla 62. Muestra docentes en formación según universidad donde reciben formación académica	320
Tabla 63. Muestra docentes en formación según formación específica en altas capacidades.	321
Tabla 64. Muestra docentes en formación según descripción de la preparación recibida.	322
Tabla 65. Muestra docentes en formación según formación específica en altas capacidades, en relación al régimen jurídico universidad.	323
Tabla 66. Muestra docentes en formación según el nivel de atención del profesorado.	324
Tabla 67. Muestra docentes en formación según atención a la diversidad	325
Tabla 68. Muestra docentes en formación según superdotación en la edad adulta.	326
Tabla 69. Muestra docentes en formación según causas del fracaso escolar.	327
Tabla 70. Muestra docentes en formación según el nivel de tolerancia a la frustración de los alumnos de altas capacidades.	328
Tabla 71. Muestra docentes en formación según respuestas educativas docentes ante los alumnos de altas capacidades.	329
Tabla 72. Muestra docentes en formación según porcentaje posible de alumnos de altas capacidades en un aula.	330
Tabla 73. Muestra docentes en formación según etapa educativa de identificación y/o detección de alumnos de altas capacidades.	331

Tabla 74. Muestra docentes en formación según respuestas educativas curriculares ante alumnos de altas capacidades.	332
Tabla 75. Centros que imparten una asignatura independiente de altas capacidades y/o desarrollan un tema o bloque conceptual dentro de una asignatura.	346
Tabla 76. Número y porcentaje de centros en la CAM.	346
Tabla 77. Máster de Formación del Profesorado de ESO y Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas que imparten una asignatura independiente de altas capacidades y/o desarrollan un tema o bloque conceptual dentro de una asignatura.	347
Tabla 78. Universidades que ofertan estudios de Postgrado relativos a altas capacidades en la Comunidad de Madrid.	348
Tabla 79. Formación presencial impartida en el CRIF "Las Acacias".	349
Tabla 80. Formación presencial impartida en el CTIF "Madrid Norte".	351
Tabla 81. Formación presencial impartida en el CTIF "Madrid Sur".	352
Tabla 82. Formación presencial impartida en el CTIF "Madrid Este".	354
Tabla 83. Formación presencial impartida en el CTIF "Madrid Oeste".	356
Tabla 84. Formación presencial impartida en el CTIF "Madrid Capital".	359

ÍNDICE DE FIGURAS

	<u>Pág.</u>
Figura 1. Modelo de los Tres anillos de Renzulli.	83
Figura 2. Ampliación del Modelo de Renzulli según Wiecekowski y Wagner.	85
Figura 3. Modelo de Superdotación y Talento.	92
Figura 4. Teoría Triárquica de la Inteligencia.	97
Figura 5. Teoría Pentagonal implícita de la Superdotación Intelectual.	100
Figura 6. Modelo Psicosocial de Filigrana.	107
Figura 7. Modelo de Interdependencia Triádica de la Superdotación.	109
Figura 8. Modelo Global de los factores que componen la superdotación.	113
Figura 9. Componentes del modelo de Autogobierno Mental.	130
Figura 10. La legislación escolar general del país incluye la superdotación.	198
Figura 11. Inclusión o no dentro del grupo de alumnos con necesidades educativas especiales.	199
Figura 12. Posibilidad de comenzar la escolarización antes de lo habitual por la edad.	199
Figura 13. Posibilidad de adelantar cursos.	200
Figura 14. Oferta de actividades extracurriculares.	200
Figura 15. Competiciones específicas.	201
Figura 16. Programas de verano.	201
Figura 17. Posibilidad de escolarizar a los alumnos superdotados en escuelas especiales.	202
Figura 18. Estrategias metodológicas en su formación.	245
Figura 19. Distribución de la muestra detallada.	273
Figura 20. Porcentaje muestra docentes en activo según género.	287
Figura 21. Porcentaje muestra docentes en activo según edad.	288
Figura 22. Porcentaje muestra docentes en activo según experiencia.	290

Figura 23. Muestra docentes en activo según etapa educativa y modalidad del centro escolar.	291
Figura 24. Porcentaje muestra docentes en activo según régimen jurídico universidad.	292
Figura 25. Porcentaje muestra docentes en activo según universidad donde recibieron formación académica.	294
Figura 26. Porcentaje muestra docentes en activo según formación específica en altas capacidades.	295
Figura 27. Porcentaje muestra docentes en activo según la formación específica en altas capacidades, en relación edad cronológica.	297
Figura 28. Porcentaje muestra docentes en activo según la formación específica altas capacidades, en relación al puesto de trabajo.	298
Figura 29. Porcentaje muestra docentes en activo según formación específica en altas capacidades, en relación al régimen jurídico universidad.	299
Figura 30. Porcentaje muestra docentes en activo según atención a la diversidad	302
Figura 31. Porcentaje muestra docentes en activo según superdotación en edad adulta.	303
Figura 32. Porcentaje muestra docentes en activo según causas del fracaso escolar.	304
Figura 33. Porcentaje muestra docentes en activo según el nivel de tolerancia a la frustración de los alumnos de altas capacidades.	305
Figura 34. Porcentaje muestra docentes en activo según tipo de metodología.	306
Figura 35. Porcentaje muestra docentes en activo según respuestas educativas docentes ante alumnos de altas capacidades.	307
Figura 36. Porcentaje muestra docentes en activo según número alumnos de altas capacidades en el aula.	308
Figura 37. Porcentaje muestra docentes en activo según etapa educativa de identificación y/o detección alumnos altas capacidades.	309

Figura 38. Porcentaje muestra docentes en activo según respuestas educativas curriculares con alumnos de altas capacidades.	310
Figura 39. Porcentaje muestra docentes en activo según su evaluación personal en preparación general.	311
Figura 40. Porcentaje muestra docentes en activo sin formación específica según consideración personal.	312
Figura 41. Porcentaje muestra docentes en activo con formación específica según consideración personal.	312
Figura 42. Porcentaje muestra docentes en activo según evaluación personal, en relación a la formación específica recibida en la trayectoria académica.	313
Figura 43. Muestra docentes en activo según evaluación personal, en relación a preparación por experiencia y formación específica.	314
Figura 44. Porcentaje muestra docentes en activo según motivación por recibir formación específica.	315
Figura 45. Porcentaje muestra docentes en activo según modo de inclusión en la formación docente.	316
Figura 46. Porcentaje muestra docentes en activo que dispone de recursos materiales en los centros educativos.	316
Figura 47. Porcentaje muestra en formación según género.	317
Figura 48. Porcentaje muestra en formación según edad.	318
Figura 49. Porcentaje muestra en formación según régimen jurídico universidad.	319
Figura 50. Porcentaje de la muestra en formación según universidad donde reciben formación académica.	320
Figura 51. Porcentaje muestra en formación según formación específica recibida en altas capacidades.	321
Figura 52. Porcentaje muestra en formación según formación específica altas capacidades, en relación régimen jurídico universidad.	323
Figura 53. Porcentaje muestra en formación según atención a la diversidad.	325

Figura 54. Porcentaje muestra en formación según superdotación en edad adulta.	326
Figura 55. Porcentaje muestra en formación según posibles causas del fracaso escolar.	327
Figura 56. Porcentaje muestra en formación según nivel de tolerancia a la frustración de los alumnos de altas capacidades.	328
Figura 57. Porcentaje muestra en formación según tipo de metodología.	329
Figura 58. Porcentaje muestra en formación según respuestas educativas docentes ante alumnos de altas capacidades.	330
Figura 59. Porcentaje muestra en formación según etapa de identificación y/o detección de alumnos de altas capacidades en el aula.	331
Figura 60. Porcentaje muestra en formación según número de alumnos altas capacidades en el aula.	332
Figura 61. Porcentaje muestra en formación según evaluación personal en preparación general.	333
Figura 62. Porcentaje muestra en formación según evaluación personal sin formación específica recibida en la trayectoria académica	334
Figura 63. Porcentaje muestra en formación según evaluación personal con formación específica recibida en la trayectoria académica.	334
Figura 64. Porcentaje muestra en formación según evaluación personal, en relación a la formación específica recibida y en la trayectoria académica	335
Figura 65. Porcentaje muestra en formación según motivación por recibir formación específica.	336
Figura 66. Porcentaje muestra en formación según modo de inclusión en la formación docente.	336
Figura 67. Comparativa de muestras según la formación específica en altas capacidades.	337

Figura 68. Comparativa de muestras según formación específica en altas capacidades, en relación régimen jurídico universidad.	338
Figura 69. Comparativa de muestras según causas del fracaso escolar.	339
Figura 70. Comparativa de muestras según nivel de tolerancia a la frustración de los alumnos de altas capacidades.	340
Figura 71. Comparativa de muestras según tipo de metodología.	340
Figura 72. Comparativa de muestras según porcentaje alumnos de altas capacidades en un aula.	341
Figura 73. Comparativa de muestras según etapa educativa de identificación y/o detección de alumnos de altas capacidades en el aula.	342
Figura 74. Comparativa de muestras según su evaluación personal sobre la preparación.	343
Figura 75. Comparativa muestras sin formación específica, según su evaluación personal sobre la preparación.	343
Figura 76. Comparativa muestras con formación específica, según su evaluación personal sobre la preparación.	344
Figura 77. Comparativa muestras según motivación, actitud e interés por recibir formación específica.	344
Figura 78. Evolución certificados emitidos en la formación permanente relacionada con la superdotación.	361

RESUMEN

En nuestro país, el estudio de las altas capacidades presenta una corta tradición científica, si la comparamos con otros países pioneros como puede ser EE.UU. No es hasta la década de los años ochenta cuando García (1985) realiza una de las pioneras investigaciones en este campo, centrada en la identificación de escolares con superdotación en EGB. A partir de ese momento, se inician estudios sobre esta temática propulsados por distintas universidades españolas.

En un principio, el concepto de superdotación surge vinculado al término inteligencia, pero durante el transcurso del S.XX adquiere un avance progresivo que le permite diferenciarse de la misma. Este hecho provocó que el término altas capacidades progresara desde una perspectiva unidimensional hasta una multidimensional, con sus consiguientes repercusiones. Una de ellas fue la aparición de multitud de vocablos, tales como altas capacidades, talentos, precocidad, genio, etc., los cuales deben ser definidos y explicados, con el fin de evitar su uso y aplicación como similares, cuando no lo son.

En la actualidad y conforme a la actual ley educativa vigente, LOMCE, el término empleado debe ser el de altas capacidades. No obstante, en la presente investigación se ha usado también el vocablo superdotación, por estar éste último más generalizado entre los profesionales de la educación.

La gran finalidad de la presente tesis doctoral ha sido *“proporcionar una radiografía actual de la formación, conocimientos y evaluación personal del profesorado ante los alumnos de altas capacidades en las aulas madrileñas”*, en Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria. Para ello, se ha estructurado en dos partes diferenciadas pero vinculadas. En la primera, se recoge la fundamentación teórica de las altas capacidades desarrollada en siete capítulos, la cual pretende complementar y sustentar a la segunda, en la que se expone el estudio de campo diseñado para tal fin, en tres capítulos.

Para lograr el propósito de la investigación, se han planteado los siguientes objetivos:

- a) Estudiar la formación que reciben los docentes sobre altas capacidades en:
- Formación inicial en las Facultades de Educación y Escuelas Universitarias de la CAM.
 - Formación permanente en Estudios de Postgrado, Centros Territoriales de Innovación y Formación (CTIF) y Centro Regional de Innovación y Formación “Las Acacias” (CRIF) de la CAM.
- b) Describir el nivel de conocimiento ante las altas capacidades de los docentes respecto a:
- Identificación y detección de alumnos.
 - Respuestas educativas a estos educandos.
- c) Analizar la evaluación personal que hacen de sí mismos los profesionales educativos en relación con:
- La preparación recibida en altas capacidades.
 - La motivación, el interés y la preocupación hacia el colectivo heterogéneo de alumnos con altas capacidades intelectuales.
 - La valoración de los recursos de los centros educativos.

Estos objetivos pretenden evidenciar que los maestros y profesores, mediante la formación inicial y/o permanente recibida, disponen de los conocimientos suficientes para proporcionar respuestas educativas adecuadas a los alumnos de altas capacidades en las aulas madrileñas. De la misma forma, estudiar si se consideran formados en la educación de estos discentes.

La metodología empleada durante el desarrollo del estudio ha sido cualitativa, descriptiva y no experimental.

Los datos que se presentan corresponden al curso 2014-2015 y están referidos a: facultades que forman a futuros maestros y profesores en la CAM, número de maestros y profesores en formación en la CAM y número de maestros y profesores en activo en Madrid Capital.

El estudio de campo de la presente tesis doctoral tiene una muestra formada por 516 docentes, de los cuales 269 están en ejercicio o desempleados y 247 en formación. Su procedimiento de selección fue:

- Elección de centros educativos de nueve distritos de Madrid Capital, al azar, para la muestra de maestros y profesores en activo.
- Selección de maestros en formación en el 4º curso de los Grados de Infantil -Primaria y de profesores en preparación en el Máster Formación del Profesorado de ESO y Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idioma en universidades tanto públicas como privadas en la CAM.

El instrumento empleado fue una encuesta diseñada para tal fin y dirigida a maestros - profesores en formación y en activo. Ésta presenta dos partes: en la primera, se recoge información sobre variables personales, académicas y profesionales y en la segunda, hay dieciocho preguntas con respuestas de múltiples alternativas que hacen referencia a los ámbitos de formación, conocimientos y evaluación personal.

El procedimiento utilizado para la recogida de datos consistió en recoger y analizar la información de la encuesta, así como los planes de estudios referidos a la formación inicial y formación permanente existente en la CAM.

Un estudio cualitativo y descriptivo se puso en práctica y se obtuvieron los siguientes resultados.

El 82% de todos los encuestados manifestaron no haber recibido formación específica en altas capacidades durante su preparación académica.

A pesar de la falta de formación, el estudio de campo demuestra que la mayoría del profesorado en activo y formación dispone de un conocimiento teórico básico en superdotación. No obstante, el 75% de la muestra no se sienten preparados para identificar y atender a los alumnos con altos potenciales en sus clases.

El análisis de los planes de estudio, tanto de la formación inicial como permanente, corrobora la escasez de formación de los docentes.

Conforme a los resultados expuestos en los tres ámbitos principales: formación, conocimientos y evaluación personal se vislumbra que los maestros y profesores en Madrid, encuestados en el presente estudio de campo, carecen de preparación para atender el proceso de enseñanza – aprendizaje de los educandos de altas capacidades en sus aulas, debido a deficiencias formativas u otros motivos.

En líneas generales, el cuerpo de maestros y profesores de las tres etapas no universitarias consultados, recibe una formación insuficiente en la educación de los alumnos de altas capacidades. Por tanto, un número significativo de este grupo de escolares no es identificado ni atendido con la respuesta educativa específica que requieren en función de sus características y necesidades.

THESIS SUMMARY

In our country, the study of gifted has a short scientific tradition, when compared with other leading countries such as USA. It is not until the late eighties, when Garcia (1985) takes one of the pioneering researches in this field, focused on the identification of giftedness in school with EGB (Spanish abbreviation for General basic education). Since then, studies on this subject have been initiated by different Spanish universities.

At first, the concept of giftedness emerges linked to the intelligence term, but during the twentieth century there has been a progressive development that allowed differentiating between the both expressions. Based on this the term gifted progressed from a one-dimensional to a multidimensional perspective, with correspondent impacts. One was the emergence of a multitude of words, such as gifted, talented, precocious, genius, etc., which must be defined and explained in order to avoid in a first attempt its use and application as synonyms, when they are not.

At present and according to the current educational law, LOMCE, the term used should be the high performing. However, this research has been used in a similar way with the term giftedness, being the latter more widespread among education professionals.

The major aim of this doctoral thesis has been to provide a current radiography on training, knowledge and personal evaluation of teachers in relation to gifted students in Madrid's classrooms of kindergarten, primary and secondary education. To do this, the thesis has been structured into two different but related parts. The first part covers the theoretical foundation of the high performing developed in seven chapters, which aim to complement and support the second, consisting of three chapters and includes the field study designed for this purpose.

To achieve the purpose of research, the following objectives have been established:

- a) Study the type of training teachers receive on gifted education during:
 - Initial training at Faculty of Education and University Schools of the CAM (Comunidad de Madrid, Spanish for Community of Madrid).
 - Recurrent training during post gradual studies, CTIF (Centros Territoriales de Innovación y Formación, Spanish for territorial centers for innovation and education) and CRIF (Centro Regional de Innovación y Formación “Las Acacias”, Spanish for regional center of innovation and education “Las Acacias”).
- b) Describe teacher’s level of knowledge on gifted education in regards to:
 - Identification and detection of students.
 - Educational responses towards this kind of pupils.
- c) Analyze personal assessment of teachers in relation to:
 - Training received on gifted education.
 - Motivation, interest and concern towards the heterogenic group of gifted students.
 - Assessment of available resources at learning centers

These objectives should allow to demonstrate that teachers in Madrid, through initial and / or continuing training received, have sufficient knowledge to provide the right educational responses to gifted students in classrooms, likewise they are considered trained in the education of these learners.

The methodology used during the development of the study was qualitative, descriptive and not experimental.

The data used correspond to school year 2014-2015 and refer to: universities that train future teachers in the CAM, number of teachers actually on training in CAM and number of teachers working in the city of Madrid.

The field study of this doctoral thesis consists of a sample of 516 teachers, of which 269 active or unemployed and 247 are on training. The following selection procedure was used:

- Random choice of schools in nine districts of the city of Madrid, as a sample for active teachers.
- Random selection of future teachers actually studying either the 4th year of Children/Primary grade or the Master for High School, FP (Formación Profesional, Spanish for professional training) and Language Teaching in both public and private universities of the CAM.

The instrument used was a survey designed for this purpose and addressed to teachers in training and active. It contains two parts: first, personal information of academic background and received training, second eighteen questions with multiple choice answers referring to training, knowledge and personal assessment.

The procedure for data collection consisted of collecting and analyzing survey data, as well as content of study plans relating to the existing initial and continuing training in CAM.

A qualitative and descriptive study was implemented and the following results were obtained.

82% of all respondents said they had not received specific training on high capacities during their academic preparation.

Despite the lack of training, field survey shows that most active and future teachers have a basic theoretical knowledge on giftedness. However, 75% of the sample does not feel prepared to identify and serve students with high potential in their classes.

The analysis of the syllabus of both initial and permanent training confirms the missing education of active and future teachers.

According to the results shown in the three mayor fields: training, knowledge and personal assessment, one observes that the inquired teachers in Madrid are lacking of training to attend the teaching-learning of gifted students in their classrooms. This due to deficient education and other reasons.

In general, teachers of the three non-university stages participating in this study, receive inadequate training in the education of gifted students. Therefore, a significant number of this group of students is not identified and not treated with specific educational response required based on their characteristics and needs.

PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Capítulo 1. Introducción

1.1 Delimitación del problema

En la actualidad, las aulas de los centros educativos presentan una gran diversidad de alumnos, es decir, educandos con características, rasgos y peculiares bien diferenciados entre sí, lo cual implica, por parte de maestros y profesores, un gran reto educativo.

La anterior situación provoca que, en muchas ocasiones, los profesionales de la educación desbordados por la labor docente y sujetos a un estereotipo equivocado, se inclinan por atender primero a los alumnos que presentan un tipo de discapacidad, dejando en un segundo plano a ciertos educandos con una capacidad por encima de la media.

Nuestra actual ley educativa, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, (LOMCE) contempla que todo el alumnado debe alcanzar su máximo desarrollo personal, intelectual, académico y social; así como los objetivos establecidos dentro de la propia ley. Para ello, plantea que las Administraciones educativas proporcionarán los recursos necesarios para que los discentes con necesidades específicas de apoyo educativo, que requieran un tipo de atención educativa especializada la reciban, teniendo presente siempre los principios de integración e inclusión, y no discriminación en el acceso y la permanencia en el sistema educativo.

Dentro del colectivo de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo se encuentran los alumnos de altas capacidades, objeto de nuestra investigación, a quienes específicamente la legislación escolar señala como tal y expone la necesidad de reconocerlos - valorarlos lo antes posible, con el fin de proporcionarles planes de actuación y programas de enriquecimiento curricular, acordes a sus características y peculiaridades individuales, con el fin de desarrollar al máximo su potenciales.

Por tanto, contamos con una legislación actual que especifica la atención diferenciada e individualizada que necesitan los alumnos de altas capacidades y sin embargo, la realidad es que, en la mayoría de los centros educativos, estos alumnos no siempre reciben tal atención en sus aulas en el día al día.

1.2 Motivación personal

Esta tesis doctoral, y su correspondiente trabajo de investigación, surge a partir del contacto directo con los alumnos de altas capacidades que asisten regularmente al *"Programa de Enriquecimiento Educativo para alumnos de altas capacidades de la Comunidad de Madrid"*, en el cual llevo ejerciendo como docente colaboradora durante casi una década; trabajando con los alumnos del tercer ciclo de Educación Primaria.

En cada curso he evidenciado, en repetidas ocasiones, una misma situación en la que se pone de manifiesto la preparación insuficiente por parte de los docentes de sus centros educativos de referencia para atender las necesidades específicas que exteriorizan estos alumnos, a través de exposiciones verbales. Concretamente, estos alumnos exponen sus constantes lamentos por no recibir en sus colegios una adecuada respuesta educativa. Algunas de las frases que verbalizan son:

"En clase, el profesor me da más fichas extras que al resto de mis compañeros y yo no entiendo por qué tengo que hacer el doble de trabajo que mis compañeros".

"Cada vez que pregunto una curiosidad al profesor relacionada con el tema que está explicando, éste se enfada conmigo y me dice que yo lo tengo que saber todo porque soy de altas capacidades".

"Me aburre hacer todos los días los mismo deberes repetitivos e iguales".

"Cuando un compañero hace una pregunta, en bastantes ocasiones, el maestro dice que lo responda el superdotado que tenemos en clase".

"Etc."

Si se analiza, de forma detenida, el contenido de cada una de las frases anteriores, se observa:

- Cómo alumnos de diez y once años aprender a vivir y/o sobrevivir en las aula con compañeros, profesores y con un conjunto de sensaciones - emociones que superan las establecidas y esperadas a su edad. Ante tal situación, pueden reaccionar desde dos posturas fundamentalmente. La primera, no perder interés por seguir aprendiendo, y la segunda, entrar en un aburrimiento constante que les puede generar un posible fracaso escolar.
- Las carencias formativas de los maestros que les dan clase, sobre el tópico de las altas capacidades en la dimensión conceptual, procedimental y afectiva.
- El recuerdo que puede tener un alumno ante un profesor, por sus comentarios aparentemente inofensivos.

Las razones expuestas anteriormente establecen el fundamento de la motivación y el interés personal por realizar este trabajo, al ser uno de mis grandes objetivos personales que los alumnos con altas capacidades puedan alcanzar un desarrollo pleno, a través de una atención educativa adecuada a sus características.

1.3. Finalidad de la investigación

La finalidad de la presente investigación es *“elaborar una radiografía actual de la formación, conocimientos y evaluación personal del profesorado ante los alumnos de altas capacidades en las aulas madrileñas”*.

El sistema educativo español valora la atención a la diversidad como un medio en el que todos los educandos adquieren una educación de calidad. Sin embargo, el colectivo de alumnos de altas capacidades ha sido el “gran ignorado”, por no recibir una atención educativa de acuerdo a sus rasgos y necesidades, quizás por la ausencia de precedentes en nuestro país. Este hecho hizo que la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, a través de la Dirección General de Promoción Educativa, se responsabilizase

del reconocimiento y seguimiento de estos discentes y pusiera en marcha una serie de medidas, tales como (Casanova, 2000):

- Revisión de la legislación vigente y su correspondiente renovación.
- Diseño, elaboración y puesta en marcha de programas anuales.
- Asesoramiento a profesores, miembros de los equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica y familias.
- Creación de Programas de Enrichimiento fuera del currículum ordinario, etc.

Por tanto, el sistema educativo español debe fomentar las potencialidades de este grupo de estudiantes, con el fin de conseguir su desarrollo equilibrado. De ahí, la necesidad por parte de los docentes de disponer de una adecuada formación específica en esta temática, para poder ofrecerles el tipo de intervención que requieren y que les permitirá el empleo de los distintos recursos cognitivos que manifiestan; así como, el logro y progreso de nuevas capacidades.

1.4 Definición de términos

Atención a la Diversidad: es el conjunto de actuaciones, adaptaciones al currículum, medidas organizativas, apoyos y refuerzos que un centro educativo diseña, selecciona y pone en práctica para proporcionar al conjunto de su alumnado la respuesta educativa más ajustada a sus necesidades; teniendo presente sus distintas capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones e intereses, situaciones sociales, culturales, etc.

Alumno de altas capacidades: estudiante que posee un cociente intelectual por encima de la media, manifiesta una implicación en la tarea, sobre todo, cuando ésta le interesa, destaca en múltiples aspectos y tiene una gran capacidad creativa, ya sea artística, literaria, científica, etc. Todo ello,

unido a una serie de características cualitativas diferentes al resto de sus iguales por ser innatas.

Creatividad: facultad humana que permite engendrar nuevas ideas o establecer novedosas soluciones ante un mismo problema, debido al enlace establecido con la cognición. Creatividad y cognición son términos independientes, pero un elevado pensamiento creativo no se entiende sin un eminente nivel de creatividad.

Cociente intelectual: es el resultado que una persona obtiene al realizar una prueba de inteligencia y representa su capacidad general.

Educación Inclusiva: nuevo paradigma educativo que plantea una educación dónde todos aprenden de todos, es decir, se organiza el proceso de enseñanza –aprendizaje teniendo presente la heterogeneidad del grupo y bajo el principio de Atención a la Diversidad.

Inteligencia: concepto abstracto y exclusivo de los seres humanos que muestra la capacidad de aprender de la experiencia, solventar dificultades y adecuarse ante novedosas circunstancias.

Metacognición: es el saber que una persona tiene ante sus propios procedimientos intelectuales, cómo los gestiona y qué dominio tiene ante ellos.

Respuesta educativa: son propuestas didácticas heterogéneas que cualquier profesor debe seleccionar, diseñar y poner en práctica en su aula, con el fin de despertar en sus estudiantes el interés, la curiosidad y la implicación en el propio proceso de aprendizaje.

Test: recurso normalizado que plantea prototipos de comportamientos vinculados a peculiaridades o rasgos y organiza a la población según esas conductas.

1.5 Estructura del trabajo

La presente tesis doctoral presenta dos partes. En la primera, se expone el marco teórico, el cual, sustenta la parte conceptual de la investigación. En la segunda, se detalla el estudio de campo elaborado en el presente estudio.

La primera parte, denominada ***Fundamentación Teórica***, se desarrolla a lo largo de siete capítulos.

En el capítulo 2, se presenta el desarrollo histórico del concepto de altas capacidades, desde su origen vinculado al concepto de inteligencia hasta su explicación más actual, y se diferencia de otros términos afines.

En el capítulo 3, se exponen los principales modelos descriptivos y explicativos que han surgido sobre las altas capacidades y los talentos, cómo se ponen en práctica en el ámbito educativo y las ventajas e inconvenientes que implican.

En el capítulo 4, se describen los principales rasgos y características de los educandos de altas capacidades, los cuales se exteriorizan en las aulas de los centros educativos, por estar relacionados con su potencial de desarrollo.

En el capítulo 5, se plantea la identificación de los alumnos con elevados potenciales a través del diagnóstico y la evaluación psicopedagógicas, por ser centro de interés para maestros, profesores, especialistas y profesionales de los equipos de orientación.

En el capítulo 6, se detalla el marco legislativo y normativo sobre las altas capacidad existente en nuestro país, desde la Ley General de Educación (LGE) hasta la actual LOMCE; concretándose en la Comunidad Autónoma de Madrid.

En el capítulo 7, se especifican las diferentes respuestas educativas que se pueden poner en marcha en los centros educativos españoles, para atender el proceso educativo de los alumnos con altas capacidades.

En el capítulo 8, se explica la formación de maestros y profesores en nuestra nación a lo largo del tiempo, concretándose en la temática de las altas capacidades.

La segunda parte, designada ***Estudio de Campo***, se extiende en tres capítulos.

En el capítulo 9, se concreta el planteamiento y el método de estudio de la presente investigación.

En el capítulo 10, se esboza el análisis de los resultados en tres aparatos diferenciados. El primero, alude a maestros y profesores en formación en las distintas universidades, el segundo, a maestros y profesores en activo y el tercero, expone una comparativa entre ambos.

En el capítulo 11, se exponen las conclusiones obtenidas, en función de los resultados y se añaden las limitaciones, así como, las posibles líneas de investigaciones futuras.

Por último, se presenta la ***Bibliografía*** y los ***Anexos*** empleados.

Capítulo 2. El hilo legendario del término altas capacidades

El segundo capítulo se encuentra dividido en cinco epígrafes.

A lo largo del desarrollo del mismo, se transmite al lector una visión conceptual y global de la superdotación o altas capacidades a través de los múltiples estudios realizados por una gran variedad de autores en distintos momentos de la historia. Del mismo modo, se explica la gran variedad de términos afines usados y sus discrepancias.

El objetivo del presente capítulo es proporcionar una clara y sólida fundamentación teórica que ayude a una correcta identificación, diagnóstico e intervención ante este tipo de escolares que forman parte de un colectivo mayor, denominado alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.

En consecuencia, empezaremos con una primera toma de contacto que nos permite situar y centrar el tópico que nos proponemos, para continuar exponiendo un recorrido histórico a través de los investigadores más significativos, seguiremos con una exposición sobre la múltiple terminología empleada en el estudio de las altas capacidades en la literatura especializada, proseguiremos exponiendo los principales prejuicios, estereotipos y actitudes de las personas con altas capacidades y concluiremos con un breve resumen.

2.1 Introducción

En el primer capítulo, hemos realizado un planteamiento general de la presente tesis doctoral, con el fin de proporcionar al lector una visión y conocimiento de los aspectos que se van a desarrollar a lo largo de su completa exposición.

Aquí y ahora, exponemos el camino que ha ido recorriendo “metafóricamente hablando”, el concepto de las altas capacidades y su vinculación a la inteligencia.

El tópico sobre las altas capacidades ha sido motivo de interés y preocupación a lo largo de la historia, desde que el hombre comienza a plantearse ciertas cuestiones con un nivel de profundidad y dejando de lado la superficialidad.

Los problemas sociales e individuales que acompañan a la superdotación, comienzan a ser estudiados por primera vez con sistemática rigurosidad desde todos los ángulos de vista posibles, pero existen algunos condicionantes que dificultan este empeño (Heller y Feldhusen, 1986, citado por Izquierdo, 1990):

- 1) la desconfianza ante las “élites” y los numerosos prejuicios,
- 2) el falso postulado de que el trabajo con superdotados va en detrimento de la dedicación a las minusválías y en contra, por tanto, de la idea de democracia, y
- 3) la creciente multiplicación de actividades ligadas a los superdotados, que muchas veces carecen de todo fundamento pedagógico.

Esta temática ha sido debatida desde perspectivas muy diversas, principalmente por el interés que suscita en el campo de la educación; existiendo argumentos que lo respaldan y otros que lo refutan. Todo ello, ha provocado que se aborde el estudio del concepto desde múltiples ámbitos como pueden ser: social, político, ético, psicológicos, etc. con el fin de proporcionarle un nuevo planteamiento; adaptado a las circunstancias del momento y teniendo presente una nueva visión.

En un principio, el término superdotado se fue desarrollado paralelamente con el de inteligencia y todos sus paradigmas. Durante un periodo superior a un siglo, las diferentes nociones sobre cognición se fueron estructurando en cuatro modelos y planteando distintas explicaciones de las altas capacidades. De modo que el primero modelo, hacía referencia a la inteligencia como propiedad biológica y estable, sin vinculación a otros elementos; el segundo, informaba sobre una serie de potencialidades genéticas que podían medirse a través de pruebas estándar, específicas u observación; el tercero, indicaba la cognición en la calidad del procesamiento de la información y no, en las producciones cuantitativas de test y el último, la determinaba en base a producciones originales (Hume, 2006).

Por tanto, su forma de conceptualización en el tiempo ha hecho que se adaptara a la forma de reconocer y trabajar con el alumnado que lo manifestaba.

Llegado a este punto, es importante mencionar que si hacemos una revisión exhaustiva de la bibliografía existente sobre esta materia, podemos ver que desde hace más de veinticinco años autores como Izquierdo, ya incitaban a los profesionales del mundo educativo a proporcionar a este tipo de educandos una respuesta educativa abierta y flexible en procedimientos, acorde a sus características personales y al momento evolutivo en el que se encuentran.

No sólo investigadores del tema abordaban la importancia de la educación de este tipo de escolares. Así pues, el Real Decreto 696/1995 de 28 de abril (BOE de 2 de junio de 1995), de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales; muestra conformidad ante la existencia de este discente en el ámbito educativo designándolo en dicho momento “con sobredotación intelectual” e indicando, que demandan una atención educativa concreta con el fin de disponer de las mismas oportunidades que el resto de sus compañeros en su progreso escolar.

En el mismo año, la UNESCO (1995) plantea la existencia en el mundo educativo de los alumnos con superdotación, quienes manifiestan necesidades

educativas especiales y éstas no son atendidas en la escuela. De ahí que, promulgue la creación de sistemas educativos con programas de enseñanza – aprendizaje que se adecúen a las diferencias individuales, con el objetivo de que sean capaces de alcanzar el éxito.

Sin embargo, analizando la realidad educativa durante este periodo, podemos comprobar que la práctica pedagógica se ha focalizado más en el proceso de identificación que en las necesidades que estos educandos manifestaban diariamente en las aulas. Por eso, han surgido más teorías que intentan explicar o describir las altas capacidades y menos, sobre la forma de trabajar con estos discentes.

El paso del tiempo ha puesto al descubierto que el tópico de las altas capacidades es complejo de tratar. Además, las políticas educativas llevadas a práctica no han focalizado una atención y consideración concreta por el tema. (Martín y González, 2000).

Todo lo anterior ha repercutido en muchos aspectos, pero posiblemente uno de los más esenciales y asimismo, centro de interés en la presente tesis doctoral ha sido y es la *“no adecuada formación de los profesores para hacer frente en las clases desde su disciplina al trabajo con estos estudiantes”*, lo cual, ha tenido repercusiones más importantes de las que podemos imaginar en un primer momento.

Los superdotados precisan beneficiarse antes de una educación con desafíos más estimulantes para que su motivación por el estudio y por la escuela se mantenga en niveles adecuados. Si no se atienden sus necesidades educativas, pueden desarrollar hábitos de pereza física y mental que pueden llevarles a situaciones de fracaso prácticamente irreversibles, y en el mejor de los casos a una mediocridad que no merecen” (Jiménez, 2000, p. 29).

En definitiva, tanto docentes como otros profesionales que diariamente trabajan con este tipo de estudiantes, deben saber que tan importante es

reconocerlos, como proporcionarle la respuesta educativa más acorde desde su área. Para ello, es indispensable disponer de un conocimiento específico teórico y práctico en este campo, por ser múltiples los métodos y las perspectivas existentes dentro de este ámbito.

El deseo de ofrecer a los alumnos con altas capacidades el tipo de educación que requieren, ha sido posiblemente la llama que encendía la motivación de todos aquellos estudiosos del tema.

Comencemos por tanto, con ese camino a lo largo del tiempo que ha hecho entender a las altas capacidades desde ídoles tan diversas.

2.2 El recorrido histórico del concepto altas capacidades

El término altas capacidades siempre ha sido centro de preocupación y estudio por numerosos autores a lo largo de la historia de la humanidad. Fruto de ello, ha sido la extensa bibliografía que encontramos sobre dicha palabra en diferentes formatos y con distintos idiomas, la cual se ha ido desarrollando y consolidando con los diferentes modelos explicativos y descriptivos de la inteligencia.

Por tanto, uno de los obstáculos que se manifiesta a la hora de realizar un recorrido histórico en el concepto de superdotación, es la amplia terminología que se ha empleado en ello. Sobre este aspecto trataremos de forma más exhaustiva en el siguiente epígrafe, pero ahora, mencionaremos que palabras como: “superdotados”, “talentosos”, “sobredotados”, “niños precoces”, altas capacidades”, “altas habilidades”, “gifted”, etc. podían ser considerados equivalentes en un primer momento, cuando realmente no lo son. Esto pone de manifiesto la complejidad e inexactitud de dichas expresiones.

En la literatura inglesa, se encuentran representaciones semejantes como “academically talented”, “rapid learner”, “high ability student”, “superior student”, “bright” en libros, manuales, artículos, revistas, etc.

Otra terminología es la mencionada por Martison y Lessinger (1969) que emplean “HAPs, (high academic potential), HEPs (high educational potential) and HIPs (high intelectual potential)” (p. 227).

Se aprecia una multitud de palabras que ha generado en los especialistas del tema una gran inquietud, al tener que producir una gran diversidad de definiciones y explicaciones con sentido al tópico que planteamos. Lo anterior, ha resultado ser más difícil de lo que “a priori” podemos pensar, ya que, no se ponían de acuerdo en elaborar una definición específica y ello, repercutía en la identificación, evaluación e intervención de este alumnado.

Sánchez (2009) refleja la idea expuesta través de las siguientes palabras:

Existen cuatro aspectos fundamentales previos, debido a los cuales resulta difícil llegar a un consenso. El primero es la disparidad existente en el propio concepto de inteligencia, que es la herramienta más importante para definir la superdotación. El segundo aspecto es el referente a la línea de corte o grado de inteligencia que una persona ha de tener para ser considerada superdotada intelectual. El tercer aspecto es el de haber considerado tan sólo aspectos cognitivos, dejando de lado las actitudes. Y el cuarto es el de utilizar diferentes términos al hablar de superdotación (p.15).

En síntesis, es importante que la comunidad científica internacional tenga unanimidad en términos, conocimientos y funciones, con el fin de evitar contradicciones. De este modo, a mayor exactitud en las explicaciones conceptuales se conocerá a quién se hace alusión y desde qué modelo descriptivo o explicativo. Todo ello, favorecerá el reconocimiento y la respuesta educativa que requiere, en función a sus peculiaridades, características y necesidades. (Villarraga, Martínez y Benavidez, 2004)

Dejando a un lado por el momento lo expuesto con antelación y atendiendo al recorrido histórico, se propone que desde tiempos remotos y pasados las diferencias individuales en la inteligencia de cada persona eran centro de interés para los magnos filósofos de la sociedad de cada época. De ahí que, los distintos especialistas de multitudes disciplinas se parasen a reflexionar desde su campo qué querían decir ese conjunto de letras que juntas cobraban un enorme sentido, puesto que se representaban en seres con vidas; mientras que por separado, no eran nada más que un grupo de letras sin más.

La evolución del concepto de inteligencia ha permitido el desarrollo de nociones como: altas capacidades y talento, gracias a su vinculación con el funcionamiento intelectual planteado por los diferentes modelos del intelecto, los cuales han propuesto diferentes explicaciones sobre éste y han diseñado distintos instrumentos psicométricos para su medición. (Genovard y Castelló, 1990).

La National Association for Gifted Children, NAGC (2008) señala dos fechas históricas en el campo de la superdotación, 1868 y 1869. Además, argumenta que en el siglo XX, los avances en Educación y Psicología trajeron credibilidad empírica y científica en el ámbito de la educación de los alumnos con altas capacidades.

Ford (2012) expone una línea del tiempo referida al tópico de las altas capacidades, en la que señala los acontecimientos más importantes en este campo. Véase tabla 1.

1868	William Torrey Harris , crea unos programas que pretenden satisfacer las necesidades de los alumnos más capaces en las escuelas públicas de St. Louis, Missouri.
1869	Francis Galton publica su obra "Hereditary Genius", en la que realiza una investigación sistemática de la inteligencia en seres humanos (estudio biográfico con más de 400 hombres británicos), en el que emplea una serie de pruebas que permiten reconocer a personas con superdotación. De los resultados concluye que la inteligencia humana procede de la herencia y la selección natural.
1901	Se crea la primera escuela privada para niños superdotados en Worcester, Massachusetts.
1905	Binet y Simon desarrollan una serie de pruebas para identificar a los niños de inteligencia inferior, y así poder estudiar qué les separa con respecto al funcionamiento de chicos con cognición normal. Su concepto de edad mental revolucionó la ciencia de las pruebas psicológicas, al establecer la inteligencia en un solo resultado numérico.
1908	Henry Goddard se introdujo en el estudio de la escala de medición de Binet y Simon. Además, exporta la prueba a EE.UU. con el fin de traducirla en inglés y difundirla a educadores - psicólogos americanos.
1916.	Lewis Terman , "el padre del movimiento de la educación de los superdotados" publica el Stanford-Binet. Este instrumento cambió para siempre las definiciones de inteligencia y pruebas de inteligencia.
1917	EE.UU. entra en la Primera Guerra Mundial y necesita la movilización de un ejército a gran escala. Por ello, se crean y administran a más de un millón de reclutas las pruebas alfa y beta. Estas medidas fueron posteriormente utilizadas como ejemplos de sesgo, al tener una falta de validez cuando se emplean con diferentes individuos de la muestra.
1918	Lulu Stedman establece una " <i>Sala de Oportunidad</i> " para estudiantes dotados dentro de la Escuela de Formación de la Universidad California.
1921	Lewis Terman comienza el estudio longitudinal más largo de niños superdotados, con un original muestra de 1.500.
1922	Leta Stetter Hollingworth crea " <i>La Clase Especial de Oportunidades</i> " en una escuela de la ciudad de Nueva York para estudiantes dotados. Esta aula produciría cerca de 40 artículos de investigación, un libro de texto, y planos del trabajo de la investigadora en el centro educativo.

1925	<p>Lewis Terman publica su obra “Genetic Studies of Genius”, en la que concluye que los estudiantes dotados son:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cualitativamente diferente en la escuela. ▪ Algo mejor física y emocionalmente, en comparación con los estudiantes normales. ▪ Superior en las materias académicas, en comparación con los estudiantes medios. ▪ Emocionalmente más estable. ▪ Con más éxito cuando los valores de la educación y de la familia se llevan a cabo con alta estima por parte de ésta. ▪ Infinitamente variables en combinación con el número de rasgos exhibidos por aquellos objetos de estudio.
1926	Leta Hollingworth publica el que se considera el primer libro de texto sobre educación para superdotados.
1935	Marlin D. Jenkins lleva a cabo uno de los primeros estudios importantes sobre los niños negros de inteligencia superior.
1936	Leta Hollingworth establece la “Escuela de Speyer” para niños con altas capacidades cuyas edades estén comprendidas entre los 7 y 9 años.
1950	J. P. Guilford imparte el discurso principal en la convención anual de la Asociación Americana de Psicología, en la que desafía un examen de la inteligencia como constructo multidimensional.
1954	Bajo el liderazgo de Ann Isaacs, se crea la Asociación Nacional para Niños Dotados. (NAGC) . Ésta es la primera organización nacional que defiende a los educandos superdotados.
1957	La Unión Soviética lanza el Sputnik , esto hace que EE.UU. reexamine su capital humano y la calidad de la educación estadounidense, sobre todo, en matemáticas y ciencia. Como resultado de ello, invirtió grandes cantidades de dinero en la identificación de los estudiantes superdotados y talentosos, quienes desarrollarían un avance en la programación de las matemáticas, ciencia y tecnología.
1958	Tiene lugar el Acto Nacional de la Defensa de Educación . Éste es el primer esfuerzo a gran escala por parte del gobierno federal en la educación dotada
1964	Se firma la Ley de los Derechos Civiles , haciendo especial hincapié en la igualdad de oportunidades incluidas en la educación.

1972	<p>Se publica una de las definiciones más aceptadas, la formula por el Informe Marland, la cual fue admitida por la Oficina de Educación de EE.UU.</p> <p>Los niños superdotados y talentosos son los identificados por personas cualificadas profesionalmente en virtud de sus destacadas capacidades y de sus altos logros. Estos niños requieren programas educativos distintos y servicios más allá de los que ofrecen los programas escolares normales en orden a realizar contribuciones a sí mismo y a la sociedad. (Marland, 1972, p. 10).</p> <p>Dicha enunciación se mantuvo vigente durante seis años.</p>
1974	<p>La Oficina de los Superdotados y Talentosos, ubicada dentro de la Oficina de Educación de los EE.UU., adquiere un carácter oficial.</p>
1975	<p>Se publica la ley sobre “Educación para todos los niños Discapacitados”, la cual establece un mandato federal para atender a niños con necesidades educativas especiales, pero no incluye a los niños con superdotación y talentos.</p>
1978	<p>Gifted and Talented Children’s Education Act of 1978 (Public Law 95-561), modifica la exposición del Informe Marlad (1972) e incluye en la legislación la siguiente definición:</p> <p>“The term “gifted and talented” means children, and whenever applicable, youth who are identified at the preschool, elementary, or secondary level as possessing demonstrated or potential abilities, that give evidence of high performance capability in areas such as intellectual, creative, specific academic, or leadership ability, or in the performing and visual arts and who by reason thereof require services or activities not ordinarily provided by the school.” Los niños superdotados y talentosos son aquellos que pueden ser identificados en Preescolar, Primaria y Secundaria pues demuestran poseer unas habilidades potenciales importantes, que evidencian alto rendimiento y una alta capacidad en las áreas instrumentales, creativas, académicas, capacidad de liderazgo, o en las realizaciones artísticas y visuales, que requieren servicios especiales o actividades diferenciales que, normalmente, no les proporciona la escuela regular. (Tiyle IX, Part a, Section 902, citado en Acereda y Sastre, 1998).</p>

1983	Una Nación para los Informes de Riesgo , creada por la Comisión Nacional de Educación, informa de los estudiantes americanos más brillantes y su incapacidad para competir con sus homólogos internacionales. En él, se incluyen las políticas y prácticas en educación para superdotados, que consisten en elevar los estándares académicos, y la promoción de planes de estudios apropiados para estudiantes dotados.
1988	El congreso aprueba para los estudiantes Jacob y Javits superdotados y talentosos la Ley de Educación como parte de la reautorización de la ley de Educación Primaria y Secundaria. Se concede una prioridad a la formación de los docentes y el apoyo a los estudiantes en situación de: pobreza, alumnos negros y otros con rasgos faciales y culturalmente diferentes.
1990	El Centro Nacional de Investigación de Superdotados y Talentos se establece en las universidades de Connecticut, Virginia, Yale y Georgia. Su finalidad es la formación de los maestros.
1993	El Departamento de Educación de los EE.UU. llevó a cabo un estudio denominado “National Excellence: A case for Developing America’s Talent” , en el cual, se describe cómo este país descuida a sus jóvenes más dotados y talentosos. Igualmente, se presenta una nueva definición de superdotación y plantean una serie de recomendaciones que influyen en la última década en la investigación del campo de la educación de los superdotados.
1998	La NAGC publica 12 normas del programa básico de los superdotados, que pretenden proporcionar una orientación en las áreas claves para los programas de estudiantes con altas capacidades y talentosos.
2002	Se anuncia la reautorización de la Ley de Educación Primaria y Secundaria a través de la expresión “Que ningún niño se quede atrás”. El programa Javits incluido en este lema, es ampliado para ofrecer becas a nivel estatal competitivas. La definición de los estudiantes dotados y talentosos se modifica de nuevo.
2004	Lein Blank , de la universidad de Iowa publica un libro que trata sobre cómo las escuelas retienen a los estudiantes más brillantes de los Estados Unidos.

Tabla 1. Cronología de fechas clave en la educación de dotados y talentosos.

2.3 La terminología en altas capacidades o superdotación

A lo largo de la historia, los numerosos estudios que se han efectuado expresan que no es sencillo explicar qué se entiende por alumno de altas capacidades. Por esta razón, existe una gran heterogeneidad de conceptos, es decir, hay un léxico con multitud de palabras que usan indistintamente

especialistas en la materia de todo el mundo para referirse a una misma realidad.

La ausencia de acuerdo en los axiomas sobre superdotación, es uno de los desencadenantes de la falta de sensibilidad social y del florecimiento de conjeturas falsas con gran trascendencia social. Un ejemplo de ello es creer que la atención del superdotado favorece el elitismo (Benito, 1994; Hume, 2000).

Las altas capacidades es un tópico que suscita curiosidad por parte de la sociedad del momento, de ahí el interés y la exigencia por parte de los investigadores en limitar, clarificar y aunar el concepto y sus fundamentos con el fin de realizarle el mejor diagnóstico y proporcionarle la más adecuada respuesta educativa.

Pérez (2006) define superdotada a aquella persona cuyas capacidades son superiores a las normales o a las esperadas para su edad y condición, en una o varias áreas de la conducta humana.

En nuestro idioma existen términos que se emplean sin discriminación para referirse a un individuo con elevada productividad en varias habilidades como son sobredotado, superdotados o alumnos con altas capacidades. Además, en el léxico encontramos vocablos como talento, genio, precoz, prodigio y eminencia, cuyo uso sí manifiesta una diferenciación con gradación (Torrego, 2011).

2.3.1 Superdotado o alumno con altas capacidades

La palabra superdotado está formada por la unión de super más dotado. Por un lado, super es un prefijo que proviene del latín super y cuyas definiciones representan encima de, excelencia, exceso, etc. Por el otro, dotado del participio de dotar, hace referencia a particularidades condiciones o cualidades para algo. De ahí que la unión de ambas expresen “persona que posee cualidades que exceden de lo normal. Se usa especialmente refiriéndose a las

condiciones intelectuales” (Diccionario de la Real Academia Española, 2014, p. 2109).

La definición anterior puede ser considerada tan amplia y general, que puede suscitar a errores a la vez.

Recapitulemos que la confusión fue una característica que marcó al siglo XX a la hora de abordar esta temática, puesto que, en ese momento histórico equiparaban superdotación con inteligencia al realizar estudios desde una única perspectiva y cuyo índice de medida era el cociente intelectual. En consecuencia, no podemos delimitar superdotación a una de sus características y necesitamos un acercamiento multidimensional (Sternberg, 1997).

Por tanto, surge la necesidad de aceptar una definición de superdotación que aborde la diversidad de dimensiones de la persona en su totalidad con el fin de ofrecer una adecuada identificación, diagnóstico e intervención. En esta línea, Gómez y Mir (2011) definen superdotado como:

“Aquellos alumnos que poseen un nivel elevado de recursos en las capacidades cognitivas y aptitudes intelectuales tales como: razonamiento lógico, gestión de la percepción, memoria, razonamiento verbal, matemático y aptitud espacial. Su característica básica es la flexibilidad, es decir, excelente actitud para tratar y procesar cualquier tipo de información (verbal, matemática, figurativa). Además, son creativos, tienen un alto grado de dedicación a la tarea, son perseverantes, observadores, abiertos y sensibles”. (p. 31).

Es esencial saber que el progreso de este tipo de escolares es pausado y complejo, por ello, su manifestación no se produce antes de la adolescencia. De ahí que, su diagnóstico como alumno de altas capacidades se asegura al terminar la maduración cognitiva, es decir, final de la adolescencia y comienzo de la edad adulta y no antes. Sobre esto último, hay autores que no están en armonía y piensan que se pueden diagnosticar antes (Benito y Moro, 1997; Coriat, 1990; Sánchez, 2013; Silverman, 1992).

2.3.2 Talento

El vocablo talento proviene del latín talentum y se enuncia como “persona inteligente o apta para determinada ocupación” (Diccionario de la Real Academia Española, 2014, p. 2126)

Gagné (1991) lo argumenta como un rendimiento por encima de la media, en uno o más campos de la actividad humana.

Castelló (1994) lo expresa como alumnos que muestran habilidades específicas en áreas muy concretas. No existe un único tipo de talento. Una persona puede ser talentosa en muy diferentes aspectos”.

Miguel y Moya (2011) describen diferentes tipos de talentos destacando los aspectos más significativos y su incidencia en el rendimiento escolar. Véase tabla 2.

Talentos	Aspectos significativos	Rendimiento escolar
Talento Académico	<ul style="list-style-type: none">○ Presentan unas capacidades relevantes para el aprendizaje.○ Los alumnos con talento académico no presentan las características definitorias de los alumnos superdotados, pero aprenden a un ritmo muy rápido los contenidos de las áreas del currículo.○ A veces se confunde a este tipo de talentosos con los alumnos superdotados, porque obtienen resultados espectaculares en la escuela.	<ul style="list-style-type: none">○ Son grandes consumidores de conocimientos y manejan una alta cantidad de información.○ Orientaciones para los profesores: es importante disponer de actividades y temas de ampliación «de reserva», dado el rápido ritmo de aprendizaje de estos alumnos. Se debe vigilar de cerca su interacción social con otros alumnos y estar preparado para intervenir si surgen problemas.

<p>Talento</p> <p>Matemático</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Destacan en aptitudes intelectuales tales como el razonamiento lógico analítico y formas de pensamiento visual y espacial. ○ Muestran una habilidad excepcional para el aprendizaje de las matemáticas (sistemas de numeración, operaciones de cálculo, resolución de problemas, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Su rendimiento escolar en el área de matemáticas es muy alto. Pueden no llegar a sobresalir en el resto de áreas. ○ Orientaciones para los profesores: las diferencias de rendimiento entre áreas no son debidas a la mala disposición del alumno sino al desnivel de sus capacidades. Se reforzarán los pequeños avances en las materias que son más difíciles para ellos y también la utilización del lenguaje como forma de expresión.
<p>Talento</p> <p>Verbal</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Destacan extraordinariamente en las habilidades y aptitudes intelectuales relacionadas con el lenguaje: capacidad de comprensión, fluidez expresiva, dominio del vocabulario, aprendizaje de la lectura y la escritura, etc. ○ Cuando se interesan por algún área de conocimiento como la literatura, la historia o las ciencias, pueden llegar a conseguir un gran dominio de las mismas. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Como el lenguaje tiene una repercusión importante en la mayoría de las áreas escolares, el rendimiento de estos alumnos suele ser bueno a excepción de las áreas como matemáticas o artística, en las que el lenguaje tiene una menor influencia. ○ Orientaciones para los profesores: estos niños pueden parecer más inteligentes de lo que realmente son. Esto debe tenerse muy en cuenta en la planificación de objetivos y, sobre todo, en el momento de plantear exigencias.
<p>Talento</p> <p>Motriz</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Destacan, respecto a los alumnos de su edad, en las aptitudes físicas tales como agilidad, coordinación de movimientos, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Se les considera como buenos gimnastas y sus habilidades especiales las demuestran cuando realizan deportes, ballet, danzas, etc.

Talento Social	<ul style="list-style-type: none"> ○ Destacan considerablemente en habilidades de interacción social. Ejercen una influencia importante en el funcionamiento del grupo, en el que suelen desempeñar el papel de líderes. ○ Tienden a organizar los juegos y las tareas de los demás y son capaces de asumir responsabilidades no esperadas para su edad. La capacidad de liderazgo se suele presentar desde edades tempranas (Educación Infantil). ○ En la mayoría de los grupos en los que se integran, desempeñan el papel de líder y a ellos acuden en busca de ayuda otros compañeros. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Su rendimiento escolar es normal o bueno, pero no suelen destacar especialmente en algún área en concreto.
Talento Artístico	<ul style="list-style-type: none"> ○ Manifiestan una habilidad excepcional para las artes (dibujo, pintura, modelado, etc.). ○ Disfrutan mucho con sus realizaciones y dedican mucho tiempo a este tipo de actividades. Este tipo de talento se puede manifestar desde edades tempranas, muy pequeños, ya que de forma espontánea realizan actividades muy variadas de tipo artístico. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Sus resultados académicos suelen ser intermedios y es posible que aparezcan en algún área escolar. ○ Orientaciones para los profesores: es importante incluir actividades figurativas en las tareas habituales, como ayudas a la representación o a la expresión de informaciones. Es probable que sea difícil motivarles en tareas excesivamente alejadas de sus intereses, razón por la cual una excesiva presión podría ser contraproducente.

Talento Musical	<ul style="list-style-type: none"> ○ Presentan una extraordinaria capacidad para el aprendizaje de la música. ○ No solo muestran atención y gusto por la música, sino una intensa y muy fina percepción musical. ○ Desde pequeños pueden reproducir fielmente canciones y melodías. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ El rendimiento escolar es variable. Suele existir cierta concordancia y relación entre el rendimiento escolar en música con el rendimiento escolar en matemáticas.
Talento Creativo	<ul style="list-style-type: none"> ○ Producen gran número de ideas diferentes sobre un tema. ○ Sus ideas y realizaciones suelen ser originales y poco frecuentes. ○ Ante un problema encontrarán soluciones múltiples y variadas, aunque en ocasiones les resulte difícil seguir un proceso lógico para elegir la más adecuada. ○ Suelen ser bastante aceptados por sus compañeros, porque son divertidos y originales. ○ Generalmente están bien integrados en su grupo. ○ Suelen tener sentido del humor. Son propensos a bromas, lúdicos y juguetones. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ El rendimiento escolar no siempre es satisfactorio y ante planteamientos educativos muy rígidos pueden llegar a manifestar una actitud negativa hacia todo lo que supone lo escolar. ○ Orientaciones para los profesores: las respuestas que implican creatividad son de tipo divergente, es decir, a menudo son distintas de lo que lógicamente deberíamos esperar. Debe evitarse una presión sistemática sobre este tipo de respuestas y, sobre todo, evitar las atribuciones de mala intención, agresividad o interés por la provocación. En la medida en que sea posible, se valorará el interés, la complementariedad o la originalidad de la respuesta.

Tabla 2. Los talentos y sus manifestaciones en el aula.

Es fundamental conocer que un alumno talentoso se confirma al finalizar la maduración cognitiva, es decir, al final de la adolescencia y comienzo de la edad adulta y no en momentos anteriores.

2.3.3 *Precoz*

El término precoz procede del latín *praecox*, *ōcis* y se define como “persona que en corta edad muestra cualidades morales o físicas que de ordinario son más tardías y por antonomasia, en lo referente al talento, agudeza, valor de ánimo u otra prenda estimable” (Diccionario de la Real Academia Española, 2014, p. 1819).

La precocidad no es una manifestación intelectual, sino un suceso evolutivo, de ahí que conlleve un progreso de desarrollo más ágil, pero no la consecución de unos niveles superiores. El comportamiento de un discente precoz se caracteriza por tener más recursos cognitivos que el resto de sus iguales cuando éstos están madurando. Ahora bien, finalizada la fase madurativa su intelecto es normal (Martínez y Guirado, 2014).

Su inicio puede deberse a una maduración acelerada o a una estimulación ambiental. Puede ofuscarse en superdotación o talento en los primeros momentos evolutivos, pero se diferencia claramente a finales de la adolescencia. Un gran número de superdotados son precoces, aunque no todos. No se constata una vinculación entre precocidad e inteligencia ni tampoco, a mayor precocidad mayor inteligencia (Martín y González, 2000).

Tannenbaum (1993) define la precocidad como la “capacidad de rendimiento superior en un área de la conducta humana” y plantea la existencia de diferentes tipos de talentos, tales como: científicos, artísticos, adicionales, escasos, anómalos, etc. Años más tarde, este investigador efectuó estudios longitudinales con población superdotada, los cuales pusieron de manifiesto que niños superdotados pueden tener tanto un desarrollo precoz, como normal e incluso tardío (Tannebaum, 1997).

2.3.4 Genio

Existe un mito falso, el de equiparar al genio con el superdotados y ambos son completamente diferentes. Esto hace que en algunas ocasiones al segundo tipo se le demande igual que al primero y no es capaz de soportarlo.

La palabra genio proviene del latín *genius* y representa “individuo que tiene una capacidad mental extraordinaria para crear o inventar cosas nuevas y admirables (Diccionario de la Real Academia Española, 2014, p. 1130)

En un primer momento, se reconoce como genio a aquel individuo que tiene un cociente intelectual extraordinario, es decir, superior a 170/180. Más tarde, los investigadores del tema apuntan a sujetos que gozan de unas excepcionales capacidades en inteligencia y creatividad, de tal forma que han sido capaces de crear una obra tan esencial para la sociedad en la que habitan que es ésta la que se lo muestra y ensalza como obra genial (Martín y González, 2000).

En consecuencia, la consideración de genio ha tenido dos momentos, el primero más psicométrico y el segundo más relacionado con la creatividad (Cajide y Porto, 2002).

Reproduciendo las palabras de Benito (1994):

“Para que surja un genio deben darse una serie de circunstancias determinadas a nivel sociocultural, a nivel de inteligencia y de creatividad, y unas características motivacionales, temperamentales y de personalidad determinada, factores que en su interacción, son muy difíciles por no decir imposibles de manejar”. (p.82)

Existen cuatro grandes clasificaciones de genios que subsisten en mentes fuera de lo común: autodidacta, creador, introspectivo e influenciado (Gardner, 1999)

2.3.5 Prodigio

El término prodigio proviene del latín *prodigium* y simboliza “persona que posee una cualidad en grado extraordinario” (Diccionario de la Real Academia Español, 2014, p. 1839).

Torrego (2011) define prodigio como sujeto que realiza una actividad fuera de lo común para su edad. Realizan producciones admirables, equiparables a los adultos, y suelen presentar competencias prematuras en áreas específicas.

El vocablo prodigio, a veces se confunde con el de precoz o talentoso. Por tanto, expondremos unas ideas claves para evitar la confusión del lector.

La diferencia con la primera palabra suscita en que el joven precoz es capaz de adquirir y dominar con bastante facilidad aprendizajes propios de su etapa evolutiva. Por ejemplo, es capaz de aprender a gatear o hablar antes que el resto de sus iguales. Con respecto al talentoso, la discrepancia se fundamenta en aspectos académicos o de relaciones sociales. Por ejemplo, es capaz de realizar operaciones mentales muy por encima de lo esperado a su edad o es el gran líder positivo del centro.

2.3.6 Eminencia

La palabra eminencia proviene del latín *eminencia* y expone “sujeto con excelencia o sublimidad de ingenio, virtud u otra dote del alma”. (Diccionario de la Real Academia Española, 2014, p 345)

Es una persona que debido a la perseverancia, oportunidad, azar, suerte, etc. ha producido una obra genial, sin que el nivel intelectual sea el factor determinante (Torrego, 2011)

A modo de resumen podemos decir que el escolar superdotado puede ser precoz, talentoso, prodigio, eminente, pero no esencialmente un genio.

El porcentaje podría ser aproximadamente de un 2,25% y uno de cada 934.080 puede ser genio o prodigio ($CI > 190$), así como uno de cada 294.000 tiene un CI por encima de 170 (Miguel y Moya, 2011)

En pocas palabras, existen multitud de términos para indicar las diferentes formas en que las altas capacidades se declaran. Elegir un término u otro conlleva unos alcances conceptuales, puesto que, no existe un consenso en las exposiciones o empleo de vocablos, los cuales suelen emplearse equitativamente (Martínez y Guirado, 2014).

2.4 Prejuicios, estereotipos y actitudes sobre las altas capacidades

Un prejuicio es un discernimiento anticipado que se elabora en base a enunciados no precisos, vinculados a una valoración emocional o social ante un determinado acontecimiento, grupo o tipología de sujeto. Las personas manifiestan cierta predisposición regular a este proceso de elaboración (Allport, 1968).

Un estereotipo es un pensamiento que conducen a demostrar el prejuicio, por lo tanto, su misión es sistematizar el comportamiento de la persona en relación a ello (Casas, 1999).

Una actitud es una preferencia alcanzada y estable en el tiempo, que permite valorar de una forma concreta a un sujeto o acontecimiento; procediendo en base a ello a nivel conductual (Wander-Zanden, 1994).

La presencia de prejuicios y estereotipos provocan deducciones inexactas de la superdotación. De modo que, las creencias concretan las actitudes y éstas los comportamientos.

Es importante que los profesionales del ámbito educativo, que trabajan con alumnos de altas capacidades, conozcan dichas creencias poco fiables, ya que, podrán transformar las posturas que determinan las conductas.

Inscrito al término altas capacidades, existen muchas manifestaciones falsas o parcialmente adecuadas que han hecho aflorar prejuicios, estereotipos y actitudes, que provienen de fuentes poco fiables. A pesar de ello, pueden generar en el entorno familiar y escolar una actitud diferente, sobre todo, si no se contrasta con la realidad que manifiestan estos sujetos. (Balaguer et al., 2014).

La generalización de estereotipos concretos, ha hecho que sean habituales en todos los sujetos que forman este colectivo. De ahí que, se hayan agrupado en cuatro criterios: generales, socioafectivos, escolares y de ayuda e intervención escolar.

Guirado (2015) expone dentro del criterio general (véase tabla 3):

Estereotipo: criterio general	Realidad
No hay superdotados, si no, sobreestimados	Las altas capacidades existen y requieren de la interacción entre variables genéticas y un entorno estimulante.
La inteligencia es un don con el que nacen algunas personas	La palabra “don” hace referencia a la genética, pero éste requiere de experiencias que posibiliten su estimulación.
La inteligencia depende de la raza, clase social y sexo	La superdotación se manifiesta en cualquier raza, clase social y orientación sexual. No obstante, en clases sociales menos aventajadas, estos sujetos no son identificados y por tanto, no pueden desarrollar sus capacidades a pesar de existir.
Es fácil detectar superdotados	Los superdotados no son tan obvios de reconocer en la escuela, porque no manifiestan resultados académicos excelentes y sus intereses son satisfechos fuera del ámbito educativo.
Son débiles y poco hábiles	No existe una correlación entre las altas capacidades y el físico. Sin embargo, determinados perfiles de altas capacidades manifiestan preferencias por actividades intelectuales y rehúsan de actividades físicas.

Tabla 3. Estereotipos generales

El mismo investigador, analiza dentro del criterio socioafectivo (véase tabla 4; Guirado, 2015):

Estereotipo: criterio socioafectivo	Realidad
Tiene alta capacidad para liderar grupos	El liderazgo no siempre se muestra en personas de altas capacidades. Es verdad, que esta variable requiere de factores intelectuales (cognición, potencial verbal, etc.), pero también, necesita de otros no intelectuales (empatía, seguridad, equilibrio emocional, etc.).
Dificultades de relación y de comunicación con los demás	Presentan los mismos problemas de interacción que el resto de seres humanos, puesto que esta variable depende de la personalidad, el entorno escolar y familiar. Ahora bien, es cierto que los sujetos con altas capacidades no muestran tanta necesidad de comunicarse, porque su motivación está en un ámbito diferente al de las relaciones humanas.
Interaccionan con personas mayores	Al disponer de niveles de desarrollo superiores, encuentran en los mayores un mejor entendimiento y satisfacción de sus de sus inquietudes.
Son introvertidos, extraños, con problemas emocionales y de adaptación	Con respecto a este estereotipo, las personas con superdotación presentan las mismas dificultades que el resto de individuos. De ahí que, esto puede deberse más: a su personalidad, al entorno familiar y escolar que a las altas capacidades.

Tabla 4. Estereotipos socioafectivos.

Martínez y Guirado (2010) exteriorizan dentro del criterio escolar (véase tabla 5):

Estereotipo: criterio escolar	Realidad
Alto rendimiento	Las altas capacidades, por sí solas, no provocan éxito escolar y profesional. Por tanto, requieren de modelos de ayuda acordes a un determinado perfil, para que sean expresadas. Además, las buenas notas no se manifiestan en todas las áreas.
Fracaso escolar	Se manifiesta cuando la superdotación no dispone de una intervención específica que permita exhibirla. No obstante, se manifiesta en un número más elevado en alumnos precoces, quienes al no ser capaces de mantener unos óptimos resultados académicos tras finalizar la maduración del cerebro (13- 14 años), desarrollan actitudes de desánimo que pueden conducir al fracaso.
Desmotivación y aburrimiento crónico	Al disponer de más conocimientos y un ritmo de aprendizaje más rápido que el resto de sus iguales, están más avanzados a nivel académico y por ello, se aburren y desmotivan; pudiendo incluso llegar al fracaso

Tabla 5. Estereotipos escolares.

Los mismos autores, exhiben dentro del criterio de ayuda e intervención escolar (véase tabla 6; Martínez y Guirado, 2010):

Estereotipo: criterio ayuda e intervención escolar	Realidad
No requieren de ninguna intervención, por ser muy inteligentes	Disponen de más recursos personales e intelectuales, pero necesitan una intervención específica a través de propuestas educativas, para desarrollar sus capacidades.
Sienten rechazo de sus compañeros	Se produce cuando no tienen adecuadas habilidades sociales. Suelen seleccionar sus amistades en función de sus motivaciones e intereses, de ahí que, el grupo tenga cohesión y no exista rechazo.

<p>Precisan apoyo emocional y afectivo.</p>	<p>Requieren el mismo apoyo emocional y afectivo que el resto de iguales.</p> <p>El desequilibrio emocional y afectivo no es el resultado de la superdotación. Puede deberse a variables de personalidad, equilibrio socioafectivo o ambientales.</p>
--	---

Tabla 6. Estereotipos de ayuda e intervención escolar.

2.5 Resumen

La explicación histórica de la superdotación ha estado vinculada al término de inteligencia y su medición, a través de diversos procedimientos. En la actualidad, inteligencia y altas capacidades son vocablos independientes que representan constructos complejos con sus propias características y peculiaridades.

La aparición de multitud de expresiones referidas al concepto abstracto de “superdotación” o “altas capacidades”, ha hecho que sea necesario establecer una diferenciación frente a otros vocablos, por no ser equiparables al tratarse de realidades bien diferentes.

Cuando se mencione a un alumno de altas capacidades en la presente tesis doctoral, estaremos aludiendo en palabras de Garnica (2013, p. 21) a:

Un alumno que posee un cociente intelectual por encima de la media, que además destaca en múltiples aspectos y que tiene una gran capacidad creativa, ya sea artística, literaria, científica, etc. A todo esto se une el rasgo de implicación en la tarea, pero ¡cuidado!, sólo en aquellas tareas que les interesan, les motivan y les atraen. Todo ello, junto con una serie de características cualitativas diferentes al resto de alumnado, que deben conocerse bien para poder dar respuesta a sus necesidades.

Capítulo 3. Modelos explicativos y/o descriptivos de las altas capacidades o superdotación

El tercer capítulo de la presente tesis doctoral está compuesto por seis epígrafes.

Durante el desarrollo del mismo, se exponen al lector los diferentes paradigmas que han tratado el tópico de la superdotación o altas capacidades, a lo largo del tiempo.

De los planteamientos psicométricos de la inteligencia agrupados en torno al potencial intelectual, se ha pasado a analizar y estudiar otras variables no cognitivas como son el procesamiento de la información, la motivación, el contexto, etc. extendiendo de esta forma el área de estudio.

En pocas palabras, iniciaremos con una parte introductoria del tema, seguiremos con la exposición de los distintos modelos explicativos y/o descriptivos; intentando dar una visión complementaria de las diferentes teorías científicas que tratan el presente tema, y cerraremos con una síntesis que engloba los cuatro principales modelos actuales.

3.1 Introducción

En el capítulo anterior, hemos desarrollado el recorrido de la superdotación desde la antigüedad hasta nuestros días, con el fin de comprender mejor su explicación.

Avanzando en ella, el capítulo actual tiene como finalidad investigar sobre los paradigmas, modelos o teorías que han estudiado nuestro tema objeto de interés, a través de sus autores más significativos.

En los últimos años hallamos una gran abundancia de definiciones de los términos superdotación o altas capacidades, desde perspectivas que resaltan la importancia de la ejecución actual, la herencia y la precocidad hasta planteamientos más novedosos que encierran elementos fundamentales en las nuevas explicaciones de altas capacidades como son los aspectos sociales, cognitivos, culturales, etc. (Miguel y Moya, 2011).

Por tanto, es esencial que las altas capacidades estén explicadas o descritas por una teoría o paradigma que la fundamente y de esta forma, se podrá realizar una identificación correcta de ellas.

Si hacemos una revisión exhaustiva de la literatura científica que estudia el tema de la superdotación, descubriremos la gran variedad de modelos aclarativos que tratan su origen e identificación. Mönks y Mason (1993) plantean una categorización basada en cuatro grupos elementales:

- Modelos psicométricos o de capacidades.
- Modelos de rendimiento.
- Modelo cognitivos.
- Modelos socioculturales.

En tal sentido, es fundamental pensar tal y como afirma Izquierdo (1990, p. 14) que:

Todos los modelos más que modificar, amplían los horizontes.

Los componentes cognitivos expanden la perspectiva de los

modelo psicométricos; los modelos basados en el rendimiento conceden a éste un carácter definitorio, como un factor decisivo en el concepto de superdotación y el último grupo relativiza todas estas conexiones entre los modelos anteriores, al poner su punto de mira en el contexto social.

3.2 Modelos psicométricos o de capacidades

Dentro de este grupo vamos a situar a los primeros modelos que intentaban explicar las características que presentaban los sujetos excepcionales.

Hume (2000) argumenta que desde esta perspectiva, se plantean los siguientes tres aspectos:

- Concepto de inteligencia biológico y no cambiante.
- Los resultados de las pruebas informan del rendimiento final y no del proceso empleado por el sujeto para llegar a ello.
- Se concentran en lo académico y valoran los saberes adquiridos, pero no la competencia de aprender por aprender empleando estrategias cognitivas y creativas.

De ahí que, la misma investigadora exponga que el modelo de superdotación que propugna esta teoría es:

- Individuo que obtiene un cociente intelectual igual o mayor a 130, después de ser valorado por pruebas objetivas de cognición.
- El 2,2 % de los estudiantes son contemplados como de altas capacidades.
- Estos resultados predicen un rendimiento escolar beneficioso.

Dentro de esta corriente de concepción monolítica de la inteligencia, podemos encontrar:

- El estudio longitudinal de Terman.
- Criterios de la Oficina de Educación USA.
- Modelo de Taylor.
- Modelo de inteligencias múltiples de Gardner.
- Modelo de Cohn.

3.2.1 El estudio longitudinal de Terman

Los primeros intelectuales que decidieron llevar a cabo un estudio sistemático sobre las características de la superdotación formaban parte de un equipo de investigadores de la universidad de Standford en California, liderado por Terman.

Este grupo de científicos diseñaron y realizaron un estudio longitudinal desde una perspectiva empírica y psicométrica cuyos objetivos eran: (Prieto, 1997)

- a) analizar las características de los niños con alto cociente intelectual,
- b) comprobar la estabilidad del talento individual; y
- c) demostrar la estrecha relación entre inteligencia y logros académicos y profesionales.

El estudio comenzó en 1921 y concluyó sobre los años setenta. Durante este tiempo, se estudió una muestra de 1500 alumnos que tenían un CI igual o mayor de 140 puntos, cuyas edades estaban comprendidas entre 12 - 14 años. (Terman, 1925).

Las premisas de las que partía el autor fueron:

- (a) comprobar la estabilidad del talento intelectual por encima del desarrollo ontogenético; y

(b) demostrar la estrecha relación entre talento y rendimiento (Izquierdo, 1990, p. 18).

En palabras Terman (1958) los objetivos de este estudio eran *“first of all, to find what traits characterize children of high IQ. And secondly, to follow them for as many years as possible to see what kind of adults they might become”*. “En primer lugar, encontrar qué rasgos caracterizan a los niños con alto coeficiente intelectual. Y en segundo, realizar un seguimiento durante tantos años como sea posible para ver qué clase de adultos llegarán a ser”.

Los resultados de dicha investigación señalan que los escolares con altas capacidades, presentan un porcentaje más elevado de obtener un rendimiento muy superior en las áreas académicas que el resto de sus compañeros.

Recordemos que este investigador optó por una teoría de la superdotación basada en el factor general de la inteligencia, es decir, la cognición medida a través de pruebas es innata y estable en el tiempo. A pesar de lo anterior, en sus últimos años de vida admite la importancia de los factores no cognitivos junto con el contexto como elementos que favorecen o dificultan la realización de la capacidad (Jiménez, 2000).

Años más tarde, en la misma línea que el anterior, Freeman (1991) realiza otro estudio longitudinal seleccionando individuos que tenían también un cociente intelectual elevado y logra demostrar que no todos obtienen éxito. Usando sus palabras “una parte obtiene calificaciones altas en la Universidad y logran empleos sobresalientes, otra deja de estudiar, otra se encuentra desempleada y otra sufre depresión y soledad” (p. 23).

En síntesis, tener un cociente intelectual alto o superior a la media no es sinónimo de tener éxito en la vida. La inteligencia es un aspecto importante pero no determinativo en el logro de una persona, ya que, entran en juegos otros que no debemos olvidar. Esto último hace que los investigadores del momento intenten huir de una explicación que se centre en un solo factor y busquen dar una explicación a la inteligencia desde una perspectiva en la que

estén presentes otras variables que hasta el momento se había obviado. Por ello, surge un gran abanico de formulaciones sobre las altas capacidades o superdotación, que necesitan ser aunadas usando una serie de principios que permitan su reconocimiento.

3.2.2 Criterios de la Oficina de Educación USA

El avance de los modelos psicométricos hizo desaparecer la noción monolítica de la superdotación, puesto que examinar la inteligencia como un grupo de elementos, conlleva la presencia de una tipología de superdotado. (Martínez y Guirado, 2014).

Prueba de lo anterior, es la definición que elabora la *Oficina de Educación de Estados Unidos* en 1972. Recordemos que, en 1971 dicho organismo solicita a un grupo de investigadores que se reúnan y hagan un estudio sobre la caracterización de personas con altas capacidades con el fin de establecer pautas para su tipificación. Como consecuencia de dichos encuentros, surge y se elabora una definición en la que se pone de manifiesto que los niños con altas capacidades son aquellos que según sus fortalezas, pueden tener la potencialidad en una o más de las siguientes áreas (Marland, 1972):

1. Capacidad intelectual general.
2. Aptitud académica específica.
3. Pensamiento productivo o creativo.
4. Capacidad de liderazgo.
5. Artes visuales y representativas.
6. Capacidad psicomotriz.

Estos criterios de reconocimiento de alumnos con altas capacidades incorporan del 3 al 5% de los escolares (Reyero y Tourón, 2003).

Esta definición supuso un paso importante en el estudio de las altas capacidades y gozó de una serie de ganancias (Richert, Alvino y McDonnel, 1982):

- La superdotación implica educación y no se concibe como una ventaja.
- La excepcionalidad es el aspecto más típico.
- La unión entre capacidades y rendimiento permiten el reconocimiento de la superdotación.
- Se incluyen otros potenciales diferentes a los cognitivos.
- Las medidas educativas son las consecuencias eficientes para el sujeto y su entorno.

Davis y Rimm (1985) añaden que “la inclusión de indicadores para las capacidades y el rendimiento favorece la identificación de alumnos capacitados, pero con bajo rendimiento escolar” (p.10).

La anterior exposición, por un lado supuso una gran revolución en el estudio de la superdotación al concebir el talento desde una perspectiva multidimensional y plantear su identificación desde razonamientos múltiples. Y por el otro, manifestaba ciertas limitaciones como: la posible superposición de algunas categorías, por ejemplo creatividad y artes, la no inclusión de capacidades importantes, como las psicosociales y la falta de niveles establecidos que determinen cuándo comienza la superdotación en cada uno de los factores, entre otros (Richert, Alvino y McDonnel, 1982).

En 1978, el Congreso de los EE.UU. al revisar la definición de 1971 decide eliminar la habilidad psicomotriz y subrayar la potencialidad de la inteligencia.

En esta línea, autores como Renzulli y Delisle (1982) con gran espíritu innovador - crítico, estiman la extensión otorgada al concepto y adelantaban la ausencia de factores no intelectuales que desempeñaban una función fundamental como puede ser la motivación.

3.2.3 Modelo de Taylor

En 1978, Taylor realiza un estudio llamado “*How many types of giftedness can your program tolerate?*”, en el que plantea una dimensión múltiple del talento y pone de manifiesto una oposición a los modelos del momento.

Esta investigación supuso un nuevo avance en el estudio porque enriquecía la definición del grupo de expertos de Estados Unidos, al alegar que la inteligencia de las personas está compuesta por muchas dimensiones y por tanto, si queremos medirla no podemos usar las pruebas existentes hasta la fecha, ya que, nos darían una medición incorrecta. Esto supuso suscitar, si los sistemas que se estaban utilizando para identificar a las personas con altas capacidades eran inadecuados por simplicidad y si, era esencial usar otros procedimientos con mayor complejidad.

Todo lo anterior hizo que, el mismo o investigador ampliara su registro de capacidades por encima de las tradicionales y escogiera un modelo simplificado en seis categorías con el objetivo de favorecer la elaboración de programas educativos. Éstas eran: capacidad académica, creatividad, planificación, comunicación, pronóstico y decisión; partes a medir dentro de un gran todo, el constructo inteligencia (Prieto, 1997).

Globalmente, es indudable la gran aportación de este investigador al campo que nos ocupa. Hasta el momento, el proceso de identificación de las personas con altas capacidades se realizaba a través de una serie de pruebas psicométricas que medían sólo un rendimiento. Él hace especial hincapié al comentar que dichos test no son capaces de medir el rendimiento superior de los sujetos en múltiples dimensiones y por ello, no deben usarse. Además, plantea la necesidad de usar otros tipos que sean capaces de conseguir lo anterior, es decir, se trata de analizar a los sujetos con posibles altas capacidades de todas y en todas las formas posibles.

3.2.4 Modelo de inteligencias múltiples de Gardner

La fundación holandesa Bernard Van Leer Foundation encomendó a Gardner la elaboración de una serie de libros que trataran la naturaleza y la ejecución de los potenciales humanos. El autor aceptó la propuesta y optó por estudiar las facultades cognitivas; presentando en la década de los ochenta una tipología de inteligencias recogida en su obra "*Teoría sobre las Inteligencias Múltiples*", la cual tuvo una gran divulgación y levantó un gran revuelo entre la comunidad científica, al presentar un novedoso punto de vista que nadie había esbozado hasta el momento (Reyero y Tourón, 2000).

Para este autor, el ser humano no era sólo una única habilidad sino que era fruto de una serie de habilidades que se ponían en funcionamiento de forma no dependiente entre sí. Por lo tanto, su concepción de la persona era un todo, es decir, un conjunto de capacidades diversas y complejas que se ponían en juego al relacionarse la persona con el mundo que le rodea. Por lo tanto, las inteligencias se podían demostrar si sometemos a un sujeto a la observación, y se podían entrenar con el fin de tener un mejor nivel de rendimiento (Gardner, 1995).

Para reconocer un potencial como tal y aceptarlo, Gardner rechaza el uso del método psicométrico puro y emplea una serie de principios, los cuales establecen las condiciones para limitar dicha capacidad humana como inteligencia:

- El potencial debe capacitar al individuo para solucionar verdaderos problemas y dificultades.
- Debe incluir la capacidad de "olfatear" los problemas y desarrollarlos.
- Debe ser valorado por el correspondiente ámbito cultural.

Además, el autor expone ocho criterios que tiene que cumplir ese potencial para nombrarse como inteligencia:

- Debe ser localizable en una región concreta del cerebro.

- Debe quedar demostrado por la existencia de individuos excepcionales (idiots savants).
- Debe existir una serie de operaciones en la elaboración de la información.
- Debe aparecer un proceso típico en su desarrollo ontogenético.
- Debe verse probado y fundamentado en sus estadios evolutivos.
- Debe verse apoyado por hallazgos psicológicos experimentales.
- Debe ser refrendado por datos psicométricos.
- Debe manifestarse dentro de un sistema simbólico aceptado culturalmente.

Con todo lo anterior, habla de siete inteligencias de forma descriptiva, como si se tratasen de siete formas de interactuar con el entorno. Éstas son: lingüística, musical, lógico – matemática, espacial, corporal-kinestésica, intrapersonal e interpersonal (véase tabla 7).

Inteligencias Múltiples	Explicación
Lingüística – verbal	○ Facultad de usar el lenguaje oral y escrito de forma adecuada. Incluye la sintaxis, semántica, fonética y pragmática.
Musical	○ Capacidad y sensibilidad para crear, distinguir y modificar piezas musicales.
Lógica - matemática	○ Potencial de emplear los números de forma eficiente y práctica. Incluye el razonamiento inductivo, deductivo, cálculo y resolución de problemas.
Espacial	○ Facultad de contener una imagen en la mente, estudiándola, modificándola, etc.
Corporal - Kinestésica	○ Potencial centrado en el cuerpo como medio de expresión y producción.

Intrapersonal	○ Capacidad de tener un conocimiento de uno mismo a nivel intelectual y emocional.
Interpersonal	○ Habilidad que permite desarrollar la empatía y el establecimiento de interacciones sociales.

Tabla 7. Explicación de las inteligencias múltiples de Gardner.

Cada una de estas inteligencias constituye un sistema propio e independiente del resto, aunque trabajan en interacción y pueden ser desarrolladas mediante apoyos externos e instrucción (Domínguez, 2002; Reyero y Tourón, 2000).

Años más tarde, el mismo investigador amplía su taxonomía a ocho categorías al incluir la inteligencia naturalista y elaborar programas educativos para cada una de ellas. Ésta última se puede explicar como la facultad para reconocer, catalogar y emplear los elementos con y sin vida que existen en la naturaleza. (Gardner, 1999).

En las últimas revisiones, Gardner (2001) sugiere otras posibles candidatas como son la espiritual y la existencial. Ambas están vinculadas con el mundo existencial del individuo del sujeto. Además, es el propio autor quien indica que la inteligencia moral o espiritual constituye una candidata bastante razonable para ser la novena inteligencia, aunque también existen buenas razones para considerarla una amalgama de la inteligencia interpersonal y de la inteligencia intrapersonal, a las que se suma un componente valorativo. Lo que se considera moral o espiritual depende mucho de los valores culturales; al describir las inteligencias tratamos con habilidades que los valores de una cultura pueden movilizar, más que con comportamientos que se valoran de una manera u otra.

En resumen, su perspectiva de las heterogéneas potencialidades del ser humano es una de las más excelentes aportaciones al concepto de inteligencia y superdotación.

Hume (2000) argumenta que el modelo de altas capacidades que se deduce de esta teoría es:

- Ser humano valorado a través de diferentes pruebas en un determinado contexto.
- Exterioriza un nivel superior en cualquiera de las inteligencias descritas anteriormente y una buena organización de éstas.
- Dispone de un pensamiento creativo que le permite nivelar sus puntos débiles y sacar beneficios de ellos.

3.2.5 Modelo de Cohn

En 1978, Cohn (citado por Castejón y Navas, 2009) pretende elaborar una definición de superdotación que no se centre en los niveles de factor “g”. De modo que, elabora un paradigma jerárquico de la inteligencia en el que engloba diferentes planos específicos en los conceptos de talento. Para elegir dichos planos, el autor apela a dos axiomas, uno metodológico y el otro pragmático. El primer principio plantea que el talento debe de ser medido y el segundo, que debe fomentarse con medidas educativas.

Su modelo presenta una serie de capacidades básicas o dominios de la actividad intelectual que son universales y unos ámbitos específicos de la actividad mental. Tal y como se representa a continuación (véase tabla 8; Arocas, Martínez y Martínez, 2009).

Dominio de la inteligencia	Talentos específicos
Intelectual	<ul style="list-style-type: none"> ○ Verbal. ○ Numérico. ○ Espacial. ○ Otros.
Social	<ul style="list-style-type: none"> ○ Liderazgo. ○ Altruismo.
Artístico	<ul style="list-style-type: none"> ○ Escultura ○ Pintura. ○ Dramatización.
Dominios específicos	<ul style="list-style-type: none"> ○ Dimensiones específicas del talento.

Tabla 8. Relación de capacidades generales y ámbitos específicos de la actividad intelectual.

Su proposición permite distinguir individuos competentes en uno o más dominios cognitivos; así como registrar diferentes talentos. Además, permite anotar las restricciones de las nociones de altas capacidades focalizadas en una única inteligencia.

3.2.6 Ventajas y desventajas de los modelos psicométricos o de capacidades

Estos paradigmas pertenecen a la corriente más tradicional. Todos ellos, estaban de acuerdo en explicar la superdotación como una escala elevada del talento concreto del sujeto que se diferenciaba según la tipología de características requeridas. Además, presentan ventajas y desventajas.

Entre las primeras mencionaremos:

- Se puede realizar una identificación temprana de la superdotación, al considerar estable el talento en el tiempo, lo cual, permite su progreso.
- Explican la superdotación como un potencial en el que se pueden estudiar las variables que inciden en el rendimiento.
- Han estimulado el estudio de la superdotación, al elaborar toda una cultura que ha puesto al servicio de las investigaciones posteriores.

Sobre las segunda, comentaremos que:

- Admiten las altas capacidades como un rasgo personal e innato.
- El límite entre el talento estándar y el óptimo lo realizan sin base empírica alguna, según interese al investigador.

3.2.7 Implicaciones de los modelos de psicométricos o de capacidades en la evaluación e intervención del alumnado de altas capacidades.

Las implicaciones más importantes son (Martínez y Guirado, 2014):

- Validez del pensamiento de una cognición estable, que no tiene presente ni la maduración ni la influencia de factores personales y sociales en el desarrollo de las altas capacidades.
- Medición de la inteligencia a través de pruebas normalizadas.
- Comparación del educando en base a sus potencialidades y por tanto, puesta en práctica de respuestas educativas como son la aceleración o el agrupamiento.

3.3 Modelos basados en rendimiento

Los modelos basados en el rendimiento plantean que las personas con altas capacidades necesitan disponer de un nivel de capacidad o de talento como característica esencial, ahora bien, no es condición indispensable ni tampoco le condiciona para desarrollar un alto rendimiento (Prieto, 1997).

Gracias a la aportación de estas teorías se empieza a discutir el pensamiento que existía hasta el momento, el cual era que, un sujeto con altas capacidades presentaba una inteligencia superior al de sus compañeros y por tanto, tendría mejores resultados en todos los campos.

Los paradigmas que se desarrollan a continuación, admiten la presencia de un talento firme y constante como premisa obligatoria para el rendimiento. Ahora bien, se distinguen en la categoría y número de requisitos adjuntos que solicitan al individuo. Estos son:

- Modelo de Renzulli.
- Modelo de Feldhusen.
- Modelo de la Fundación Nacional Alemana para la identificación y ayuda a los superdotados.
- Modelo de Gagné.

3.3.1 *Modelo de Renzulli*

Renzulli (1978) formula uno de los modelos que ha sido un referente en las teorías de las altas capacidades y que él mismo denomina "*Modelo de los tres anillos*" porque reúne las variables que definen a los sujetos con un elevado nivel de rendimiento (véase figura 1).



Figura 1. Modelo de los Tres anillos de Renzulli.

En esta teoría, el autor manifiesta que para considerar a una persona con altas capacidades debe disponer de tres características con unos niveles superiores al de sus compañeros que conformarían la media y estar relacionadas entre sí. Además, deben ponerse manifiesto en cualquier momento y ámbito del sujeto. Estas son:

- Capacidad intelectual superior a la media. Esta característica necesita disponer de un punto de corte que puede ser considerado igual o mayor al percentil 75. Se entiende la capacidad cognitiva tanto en términos de aptitudes específicas como en términos de los procesos y habilidades que emplea el sujeto para procesar la información y la experiencia y adaptarse a nuevas situaciones.
- Motivación o compromiso con la tarea. Disposición activa ante la tarea un compromiso con la tarea, que está relacionado con una producción en la práctica.
- Creatividad. Capacidad de pensamiento divergente que favorece la búsqueda de soluciones o alternativas diferentes ante la

presentación de un problema”. Son sujetos que presentan una capacidad de inventiva elevada, ideas nuevas y originales.

El propio autor declara su modelo como “*cluster of traits that characterize highly productive people*”, esto es, conjunto de rasgos que caracterizan a las personas altamente productivas (Renzulli, 1978, p. 182).

Recapitemos que este paradigma en un primer momento ya plantea el concepto de inteligencia como un albergue con múltiples variables en interacción y no como un factor independiente basado en capacidades. A lo largo del tiempo, ha sufrido posteriores revisiones gracias a las aportaciones del propio autor y de otros, lo cual, ha permitido que se amplíe y desarrolle desde nuevas perspectivas, sobre todo, en lo referente a la triada, tal y como presentamos a continuación.

En 1985, Wiecezkowski y Wagner (citado por Arocas, Martínez y Martínez, 2009) toman el modelo original de los Tres Anillos de Renzulli y le incluyen diferentes atributos vinculados en cada uno de los elementos. De tal forma que, le realizan una serie de ampliaciones y modificaciones que van influir en el rendimiento de los alumnos superdotados (véase figura 2).

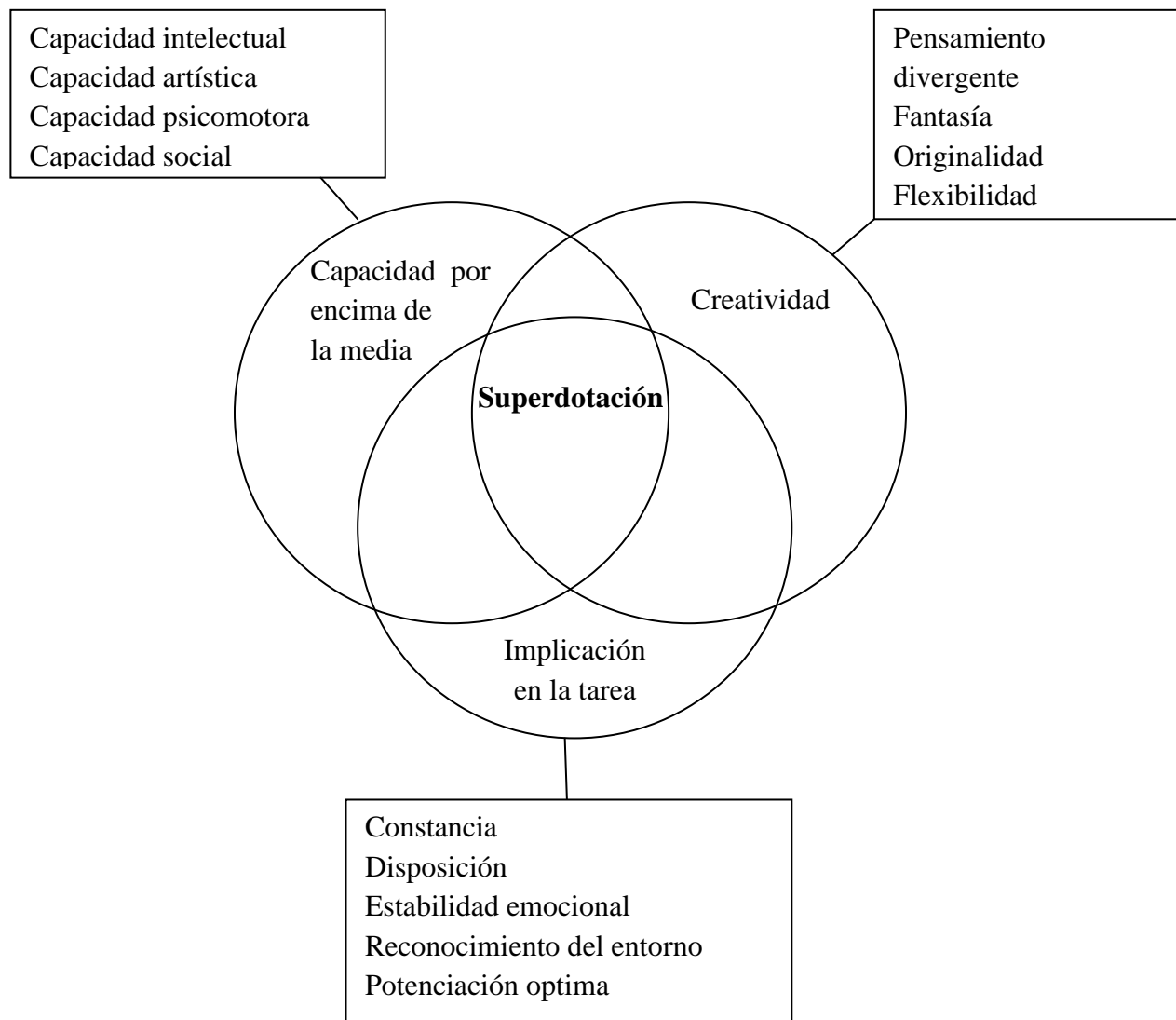


Figura 2. Ampliación del Modelo de Renzulli según Wiecezkowski y Wagner.

En lo referente a la inteligencia como capacidad, hacen una distinción en cuatro diferentes ámbitos: intelectual, artístico, psicomotor y social. Además, añaden a la creatividad términos como pensamiento divergente, fantasía, originalidad, imaginación y la flexibilidad. Sobre la motivación manifiestan que se vincula con la constancia, la disposición activa, la estabilidad emocional, el reconocimiento del entorno y la potenciación óptima.

En 1986, varios autores realizan estudios sobre el concepto de superdotación y ponen de manifiesto los rasgos específicos que deben tener

estos sujetos para ser considerados como tal. En este sentido, resaltaremos en primer lugar a la autora Gisela Dahme (citada por Castejón, Prieto y Rojo, 1997), quién define a los sujetos con altas capacidades a través de una serie de cualidades internas a la persona como pueden ser el estilo de atribución, el adelanto a los efectos de los resultados, la motivación intrínseca de la persona, el potencial de autocontrol y cierta inclinación hacia el éxito. Con todos ellos, elabora su modelo intrapersonal de la motivación en el que proporciona gran importancia a los elementos externos del contexto

Esta autora enfatiza como criterio fundamental para poder reconocer a un sujeto dentro del grupo de alumnos con altas capacidades, el tener una elevada ventaja a la hora de trabajar en actividades académicas. Esto lo consiguen por manifestar un interés para estudiar, profundizar o ampliar temas académicos. A ella, no le valen los resultados que estos escolares pueden tener antes pruebas específicas de inteligencia o creatividad porque su experiencia educativa con estos discentes le ha hecho constatar que no obtienen tan buenas puntuaciones como se esperaba de ellos.

Ante las aportaciones de la anterior investigadora, Renzulli en el mismo año hace ciertas reformas en su modelo sobre los alumnos superdotados porque tal y como él dice: la historia nos recuerda a los individuos que únicamente tuvieron puntuaciones elevadas en el cociente intelectual o que aprendieron con facilidad las lecciones (Renzulli, 1986).

Por eso, manifiesta que hay dos clases de alumnos superdotados:

- Aquellos que manifiestan un nivel alto ante la realización de tareas puramente escolares (*schoolhouse giftedness*).
- Aquellos que tienen una gran facilidad para manejar y resolver los problemas que surgen en la vida diaria de forma creativa y eficiente (*creative – productive giftedness*).

Para él, es más significativo el segundo tipo ya que quiere romper con los estudios tradicionales hechos hasta el momento y por eso, añade que para un óptimo desarrollo de las características vinculada a la superdotación,

desempeñan un papel fundamental todo lo que rodea a la persona, es decir, su contexto escolar, familiar y social. De ahí que vuelve a crear una nueva definición de superdotación en la que presenta de forma descriptiva una diferenciación entre habilidad general y específica, al expresar que ésta última es una manifestación de la primera en campos como las artes o el liderazgo (Renzulli, 1986).

Todas estas aportaciones realizadas por Renzulli, son recogidas en el mismo año por otro de los investigadores de referencia en las altas capacidades, Mönks, quien enfatiza todo el entorno de la persona como elementos claves y dependiente del desarrollo o no de las altas capacidades. De este último autor expondremos sus investigaciones y aportaciones más adelante, pero ahora continuaremos con Renzulli, quién en su énfasis y desempeño por seguir estudiando las características de superdotación, ocho años más tarde plantea que éstas se pueden extender por tres argumentos que son recogidos, en sus palabras (1994):

- Consiste en una interacción entre los tres grupos de características descritas.
- Que una definición operacional debería ser aplicable a todas las áreas de actuación socialmente útiles, es decir, que la definición tiene que reflejar aún otra interacción, la solapación de los grupos y cualquier área de actuación a la que se pueda aplicar dicha solapación.
- Por último, que en la identificación de los superdotados deben incluirse tanto elementos psicométricos como elementos más subjetivos como la producción o la motivación ante la tarea.

Brevemente, las investigaciones de este gran autor se han focalizado en un modelo que ha sufrido cambios indispensables y necesarios para estar acorde al momento. Es fundamental mencionar su importancia y valor en el ámbito de la superdotación tanto desde puntos de vistas tan diversos como son el conceptual, real y práctico.

Hume (2000, p. 27) expone que el modelo de intelectualmente bien dotado según esta teoría es:

- Individuo que reúne de forma equilibrada aspectos cognitivos y no cognitivos.
- Subsiste la posibilidad de que despliegue conductas de superdotación.
- Hasta un 20% de los educandos pueden ser considerados como potencialmente superdotados, tanto dentro de contextos académicos como fuera de los mismos.

3.3.2 Modelo de Feldhusen

Feldhusen, profesor de alumnos con altas capacidades en el programa Saturday de la Universidad de Purdue, elaboró un modelo que está condicionado por su experiencia y práctica docente con este tipo de alumnado durante bastante tiempo.

Para este autor las altas capacidades son tendencias psíquicas y físicas hacia la educación y el rendimiento óptimo en los años de instrucción, y en altos niveles de producto o realizaciones en la vida adulta" (Feldhusen, 1986).

Según la definición anterior, aquellas personas que disponen de ciertas tendencias en el plano físico y psíquico en su periodo de formación tendrán un mayor y mejor resultado en su etapa adulta. Feldhusen de cierta forma pronostica el futuro de estos alumnos en función de los beneficios que tienen en su niñez y por tanto, establece como criterio esencial la producción.

De ahí que plantea que un alumno con altas capacidades debe resaltar en rasgos como: capacidad intelectual general, autoconcepto positivo, motivación y debe ser talentoso en ámbitos como el académico - intelectual y/o artístico – creativo. Sobre la creatividad, el mismo investigador no expone cómo afecta al alumno con superdotación, puesto que la considera un producto del talento.

La principal crítica que se le hace al modelo de Feldhusen, es no hacer mención a la creatividad como característica a tener presente en este tipo de discentes. Ésta es una de las grandes ausentes y cuando se le pregunta por ella, suele comentar que tiene que ser intrínseca al talento y por esa razón, no la menciona de forma asilada. Por tanto, si hay talento habrá creatividad y viceversa. Otra crítica que recibe a su teoría es sobre el autoconcepto positivo. Muchos investigadores señalan que no siempre está presente en este tipo de niños y no por eso, no van a ser excluidos dentro de este grupo.

Años más tarde, Feldhusen y Jarwan (citado por Lorenzo, 2006) proponen otra clasificación establecida en seis categorías: psicométricas, de rasgos, orientadas a necesidades sociales, orientadas educacionalmente, de talentos especiales y multidimensionales. Esta nueva categorización proporciona componentes novedosos sobre los que se encaminan la educación, las necesidades sociales o multidimensionales.

3.3.3 Modelo de la Fundación Nacional Alemana para la identificación y ayuda a los superdotados

Este modelo no es considerado como una teoría que expone el tema de las altas capacidades, ya que surge de una organización fundada en 1925, en la que se aprueban una serie de ayudas económicas para aquellos alumnos que, con un elevado rendimiento académico quieren seguir estudiando pero proceden de contextos socioculturales menos pudientes.

Para tener presente la importancia de esta fundación, comentaremos que desde su puesta en marcha hasta la actualidad, habrá identificado posiblemente a más de cinco mil alumnos de altas capacidades teniendo presente que consideran de este tipo “a aquellos jóvenes cuya alta superdotación escolar y cuya personalidad dan razón para esperar un creciente interés de la sociedad en ellos” (Trost, 1986, p. 86).

Para la identificación de los alumnos con altas capacidades, la Fundación Nacional Alemana realiza un procedimiento bastante exhaustivo, el

cual, comienza con el establecimiento de las características que debe poseer un sujeto de esta índole. Éstas son:

- Elevadas destrezas cognitivas.
- Apertura de pensamiento.
- Interés investigador.
- Constancia en el trabajo.
- Variedad y profundidad en las motivaciones.
- Destreza para contestar ante estímulos de índole emocional y estético.
- Sentido del compromiso.
- Integridad personal.

Una vez aclarado lo anterior y teniéndolo presente, se comienza un exhaustivo procedimiento que se divide en una serie de etapas. La primera, consiste en buscar al 10% de alumnos que obtienen el mejor resultado escolar al concluir la Educación Secundaria. La segunda, es realizar a todos aquellos escolares seleccionados por el primer criterio, una prueba que combine una parte verbal y otra no verbal. En esta parte se escogerán al 30% que logren la mayor puntuación. La tercera, es llevar estudiantes elegidos a una audiencia donde se les realizará una serie de preguntas y serán observados. La cuarta, es elegir a un 1% para que comiencen estudios universitarios.

En resumen, como podemos intuir en este procedimiento de selección, no se opta sólo por solo los resultados escolares que presentan los alumnos ya que se tienen en cuenta otros múltiples aspectos. Ahora bien, con este sistema se necesita una muestra muy elevada (sólo se seleccionan uno de tres mil) (Prieto, 1997).

3.3.4 El modelo de Gagné

Gagne en 1985 plantea la *“Teoría de la superdotación y el talento”*, en la que diferencia el concepto de superdotación y talento. El primero alude a las capacidades naturales e innatas con las que el ser humano nace y el segundo, a los potenciales que desarrolla.

Un tiempo después, el propio autor en 1991 intenta esclarecer la exposición anterior manifestando que la superdotación corresponde a la competencia que está claramente por encima de la media en uno o más dominios de la aptitud humana. El talento corresponde a un rendimiento que se sitúa claramente por encima de la media en uno o más campos de la actividad humana (Gagné, 1991).

En una explicación posterior, Gagné consigue concretar más la explicación de ambos conceptos y por ello, plantea que la superdotación son capacidades innatas de la persona que están por encima del resto de los humanos y progresan naturalmente sin haber sido instruidas gracias al ambiente. Mientras, el talento, es un conjunto de aptitudes entrenadas en un ámbito concreto, en el cual, presenta unos resultados superiores a la media (Gagné, 1999).

En su modelo (véase figura 3) presenta cinco dominios de aptitudes que son las capacidades que componen la superdotación: intelectual: creativo, socioafectivo, sensomotriz y otros. A la creatividad le otorga un papel fundamental en el rendimiento superior. En cuanto a las aptitudes socioafectivas, aunque han sido menos estudiadas en este campo, las considera como la destreza en las habilidades sociales, la empatía o el liderazgo y las contempla como aspectos propios de una capacidad superior. Sobre las aptitudes sensoriomotrices, se refiere a competencias como la fuerza, flexibilidad, destreza, etc. Por último, en el apartado de “otras” se engloban habilidades no tan estudiadas y que tienen que ver más con parcelas que se corresponden con los talentos anómalos que planteaba Tannenbaum.

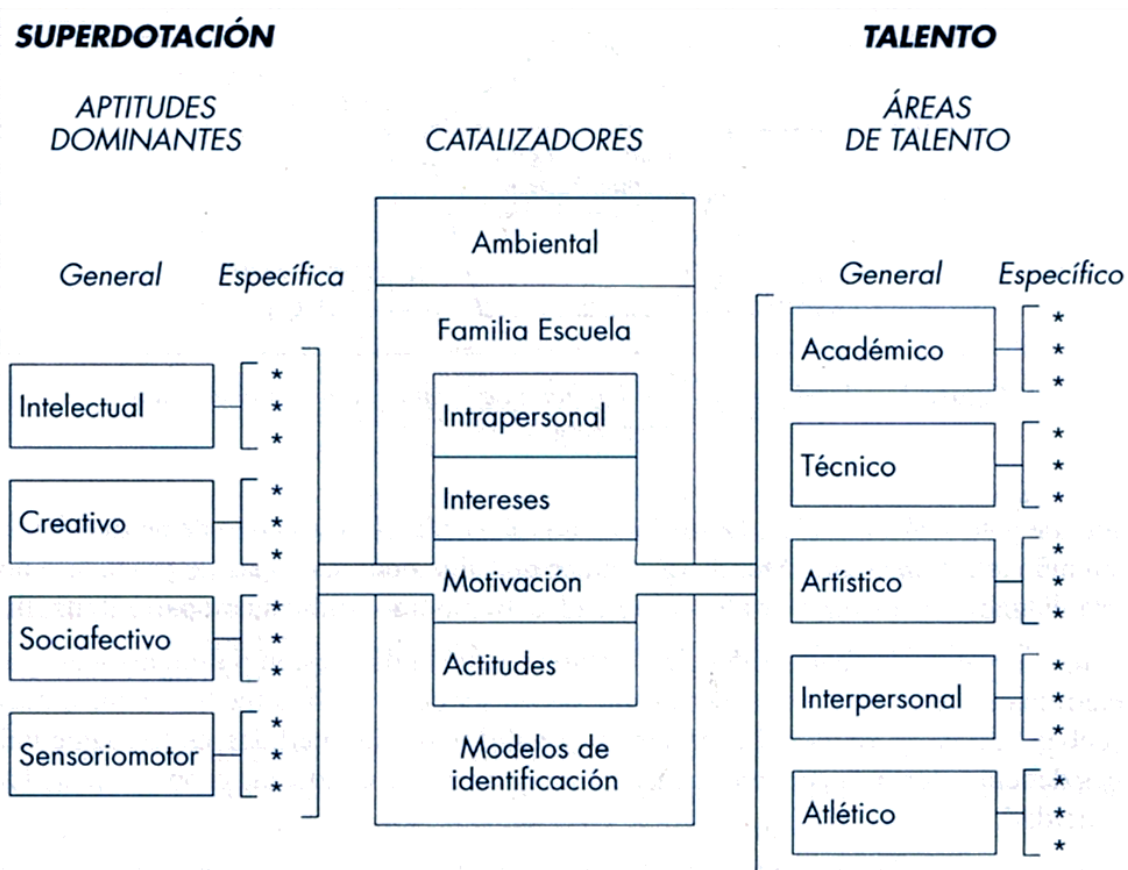


Figura 3. Modelo de Superdotación y Talento.

En este modelo señala las discrepancias entre aptitudes y talentos. Las primeras hacen referencia a todas aquellas características hereditarias que pueden definirse usando adverbios (ej. verbalmente), y las segundas indican destrezas en campos específicos que se describen a través de un complemento directo (ej. tener talento para las matemáticas). Además, hay una serie de factores que pueden proceder de forma positiva o negativa, lo cual, se traduce en modificar o no las aptitudes en talentos. A estos, Gagné (1985) les denomina primero “catalizadores” y posteriormente (1999) “elementos intermedios internos y externos”. Los catalizadores son moduladores de la conducta y potencian o inhiben el paso de la capacidad a su realización en talento con valor social. Entre los catalizadores propios de la persona están: motivación, persistencia, iniciativa, etc. y entre los externos,

encontramos: personas, intervenciones, acontecimientos significativos, buena suerte...

En pocas palabras, Gagné plantea la existencia en las personas de diferentes aptitudes y talentos, los cuales requieren para su exhibición y alcance de una serie de condiciones. De ahí que, conciba la superdotación y el talento desde diversas perspectivas y por tanto, requieren de múltiples instrumentos y procedimientos para su correcta identificación.

3.3.5 Ventajas y desventajas de los modelos de rendimiento

Los modelos basados en el aspecto del rendimiento incluyen en el proceso de identificación de este tipo de escolares, una serie de ventajas:

- Los resultados académicos de los alumnos están subordinados a la práctica educativa que se pone en juego en el aula. Por eso, si queremos poner en práctica programas que fomenten las altas capacidades de los alumnos, estos servirán para todos los integrantes que forman el grupo de clase.
- La identificación no es un proceso ni estructurado ni cerrado, por tanto, debe ser interpretada como un método vivo sometido a una continua innovación fruto de revisiones investigadoras.
- Si le proporcionamos a este proceso una cierta estabilidad y prolongación a lo largo del tiempo, se podrán incluir todas aquellas medidas de atención a la diversidad que requieren estos educandos.

Este tipo de paradigma engloba también algunas desventajas:

- Al tener presente la selección de los escolares por óptimos resultados, no tienen en cuenta a todos los alumnos con altas capacidades, porque puede ser que en un momento determinado no manifiesten un buen rendimiento por diversos motivos.
- En el indicador rendimiento se encuentran presente en múltiples aspectos de los estudiantes y de su contexto.

- El criterio rendimiento identificado en los primeros momentos evolutivos de un sujeto, no determina una óptima productividad en su edad adulta.

Dejando a un lado las ventajas y desventajas de los modelos de rendimiento, sí podemos concluir resaltando la importancia de esta variable como aspecto a tener en cuenta en el proceso de identificación de los alumnos con altas capacidades dentro de un modelo universal.

3.3.6 Implicaciones de los modelos de rendimiento en la evaluación e intervención del alumnado de altas capacidades.

Las principales implicaciones son (Balaguer, 2014):

- Modelo mixto de evaluación: capacidades y rendimiento, es decir, inserción de la creatividad y la producción divergente junto con medidas psicométricas y cualitativas.
- Introducción de variables no cognitivas, como por ejemplo el compromiso con la tarea.
- Principios de reconocimiento y elección más adaptables, variados, etc.
- Enfoque de la cognición dinámico, al establecer el reconocimiento de estos sujetos durante toda la vida y no en edades tempranas.
- Planteamiento de una respuesta educativa basada en un enriquecimiento de aula y de colegio.

3.4 Modelos basados en aspectos cognitivos

Los paradigmas que subyacen de estos modelos establecen con mayor detalle qué aspectos están presentes en una persona con altas capacidades y su diferencia con otros de potencialidades medias.

Hume (2000) analiza el modelo de inteligencia que plantean estos paradigmas, el cual, expone:

- Similitud entre mente – ordenador.
- Estudio de los procesos mentales de la cognición que colaboran en la resolución de problemas.
- Cálculo del tiempo del procesamiento de la información, cuanto menor es, más inteligente se es.

Además, expone que el paradigma de altas capacidades que defiende esta teoría, plantea:

- Un alumno capaz de administrar sus recursos intelectuales de la forma más óptima, al disponer de un software más complejo.
- Procesamiento de los conocimientos a un ritmo vertiginoso y adecuado.
- Una memoria a largo plazo muy amplia.
- Una memoria semántica bien estructurada.
- Eficiente memoria de trabajo.
- Capacidad perceptiva y recursos atencionales, sobre todo, de índole selectivo excelentes.

A pesar de existir bastantes investigaciones en esta área, pocas son las teorías que se han generado a partir de los aspectos cognitivos que usan los individuos en la resolución de problemas, los cuales están presente en las pruebas que miden la inteligencia de los sujetos y /o en conceptos educativos. Pertenecen a este ámbito:

- Modelo de Sternberg
- Modelo de Borkowski y Peck.
- Modelo de Jackson y Butterfield.

De los tres, el más desarrollado fue la teoría elaborada por Sternberg, quién se opone a los modelos psicométricos existente hasta el momento y prefiere acogerse a una perspectiva más cognitiva.

3.4.1 Modelo de Sternberg

Sternberg, gran estudioso de la cognición, desarrolló múltiples teorías centradas en procesos cognitivos.

Sternberg (1982) planteó su primer modelo denominó “*Teoría componencial de la inteligencia*”, en el cual, existían cinco clases de procesos componenciales, a través de los cuales el cerebro ejecuta los conocimientos y soluciona las dificultades. Estos eran: metacomponentes, componentes de desempeño, componentes de adquisición, componentes de retención y componentes de transferencia. Posteriormente, fue reformulada en dos momentos, tras alegar fundamentalmente dos razones:

- Su teoría componencial cultiva la inteligencia de forma psicométrica y tradicional (Sternberg, 1985a).
- Pretende expresar cómo la inteligencia es capaz de resolver problemas nuevos y cómo permite la adaptación del individuo al entorno (Sternberg, 1988).

En la mitad de la década de los ochenta, elabora la “*Teoría Triárquica de la inteligencia*”, donde define la inteligencia como “la actividad mental dirigida con el propósito de adaptación, selección y conformación de entornos del mundo real relevantes en la vida de uno mismo” (Sternberg, 1990, p. 67).

Sternberg (1985a, 1986, 1991) afirma que el funcionamiento cognitivo y la autorregulación de la conducta ocurre en los intercambios del sujeto con el mundo real, formalizándose así tres ámbitos en los que tiene lugar tales interacciones: inteligencia y mundo interno del sujeto o subcategoría componencial, inteligencia y experiencia o subcategoría experiencial e inteligencia y mundo circundante o subcategoría contextual.

Cada una de las subcategorías (componencial, experiencial y contextual) se divide a su vez en componentes que guardan una jerarquía y globalmente proporcionan una ilustración de las altas capacidades (véase figura 4).

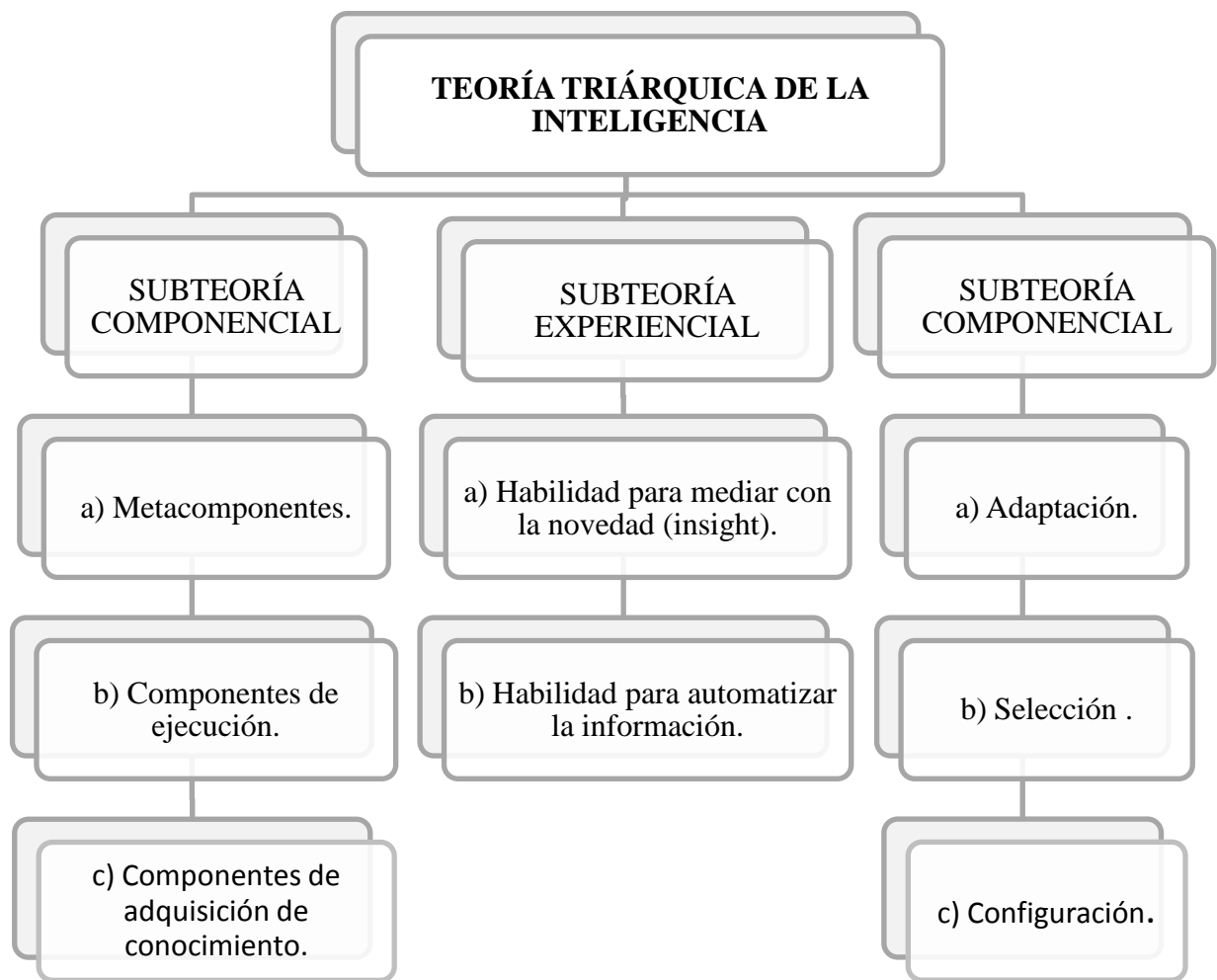


Figura 4. Teoría Triárquica de la Inteligencia.

Denomina a la primera triada componencial – analítico, al describir los procesos mentales que están implicados en el pensamiento humano, los cuales trabajan conjuntamente y se dividen en:

- Metacomponentes: son los métodos que usa el individuo para proyectar, vigilar y valorar la respuesta ante los problemas.
- Componentes de ejecución: son todos los procesos que efectúan los órdenes de los metacomponentes.
- Componentes de adquisición de conocimientos: son las técnicas que se emplean para aprender a satisfacer las dificultades.

En un autogobierno mental eficiente y adecuado, los metacomponentes controlan o activan la ejecución general, y al mismo tiempo los componentes de adquisición del conocimiento proporcionan feedback a los metacomponentes (Sternberg, 1985a).

Llama a la segunda triada experiencial – creativa, porque en ésta se pone de manifiesto la habilidad que tienen las personas para almacenar los sucesos que le acontecen día a día y hacer uso de ello, cuando tengan que resolver otros nuevos. Se denominan:

- Habilidad para mediar con la novedad.
- Habilidad para automatizar la información.

Ante una situación novedosa, el individuo primero realiza de forma automática un chequeo para saber si alguna vez ha vivido una experiencia similar o es la primera vez que le acontece. Si corresponde al primer tipo, el sujeto pone en marcha el mecanismo de la automatización y de esta forma lo puede solucionar, sin requerir de un elevado esfuerzo; ya que al mismo tiempo puede llevar a cabo otra acción. Si hace referencia al segundo tipo, la persona necesita de cierto grado de concentración, compromiso y energía para poder solucionarlo de la mejor manera posible de forma exclusiva. Este segundo componente no era tan fácil de medir mediante los test de inteligencia del momento, puesto que estaba muy vinculado con la creatividad y el llamado sexto sentido, por tanto, era complicado encontrar a personas con altas capacidades a través de este segundo componente (Jiménez, 2000).

El tercer componente contextual – práctico se refiere al comportamiento que el individuo es capaz de adoptar para estar en consonancia con su entorno. Para conseguir lo anterior, el propio autor pone de manifiesto que entran en juego tres procedimientos fundamentales que él denomina adaptación, transformación y la selección.

La adaptación se refiere a la capacidad que tiene el ser humano de acomodarse a su entorno; la transformación que se refiere a la capacidad que tiene el ser humano de cambiar su entorno en

beneficio y por último, la selección, que se refiere a la capacidad humana de distinguir cuál de las dos anteriores es la mejor opción dadas las circunstancias en que se encuentra. (Sternberg, 1985b).

Este tercer componente tampoco era medible a través de los test de inteligencia de la época, por lo tanto, sólo puede medir el primero ya que los demás se escapan a los instrumentos del momento.

La anterior situación, le hace plantearse la elaboración de una prueba que sea capaz de medir estos tres componentes a la vez, porque con las existentes se obtenía una medición parcial e insuficiente de la inteligencia. De esta forma, creó el *“Test de Aptitudes Multidimensional de Inteligencia”* (Sternberg Triarchic Abilities Test, STAT, 1993 citado por Koke y Vernon, 2003), el cual, se puede usar a partir del primer lustro de vida de una persona y es capaz de medir los tres parámetros de manera independiente. Con dicha prueba, el autor quiere poner de relieve que existen personas con altas capacidades en otros parámetros que hasta el momento no se tenían del todo en cuenta. Si nos fijamos, estos no eran recogidos por las pruebas existente en dicho momento, de ahí que dicho investigador continúe en la misma línea que otros al comentar que las pruebas cognitivas no pronostican el éxito escolar y/o profesional, al no contemplar variables como la motivación, la personalidad, los valores y las expectativas de la persona.

En definitiva, es esencial medir los tres aspectos y no sólo uno, para poder decir que una persona puede tener altas capacidades y para ello será primordial poner en práctica herramientas que no sean tan específicamente escolares, porque además de hacer una medición incompleta no son capaces de decir cómo será la evolución de la persona al finalizar la etapa escolar y comenzar otra. En éstas últimas, requerirá de otros conocimientos que se recogen en los otros dos componentes y que necesitará durante toda su existencia en el mundo terrenal.

Hume (2000) expone que el modelo de intelectualmente bien dotado que se infiere de esta teoría es:

- Persona que emplea los aspectos analíticos, creativos y prácticos de su intelecto de manera equilibrada; igualando sus debilidades al sacar el límite más elevado de sus potencialidades innatas.
- Buen gerente de sus recursos cognitivos y personales.

Años más tardes, en 1993 el propio Sternberg (citado por Jiménez 2000) elabora la *“Teoría implícita de la superdotación intelectual”*, en ella se divulga la existencia de cinco criterios que deben estar presente en una persona con altas capacidades para ser considerada como tal. Estos criterios son: excelencia, rareza, productividad, demostrabilidad y valor (ver Figura 5; Jiménez, 2000).

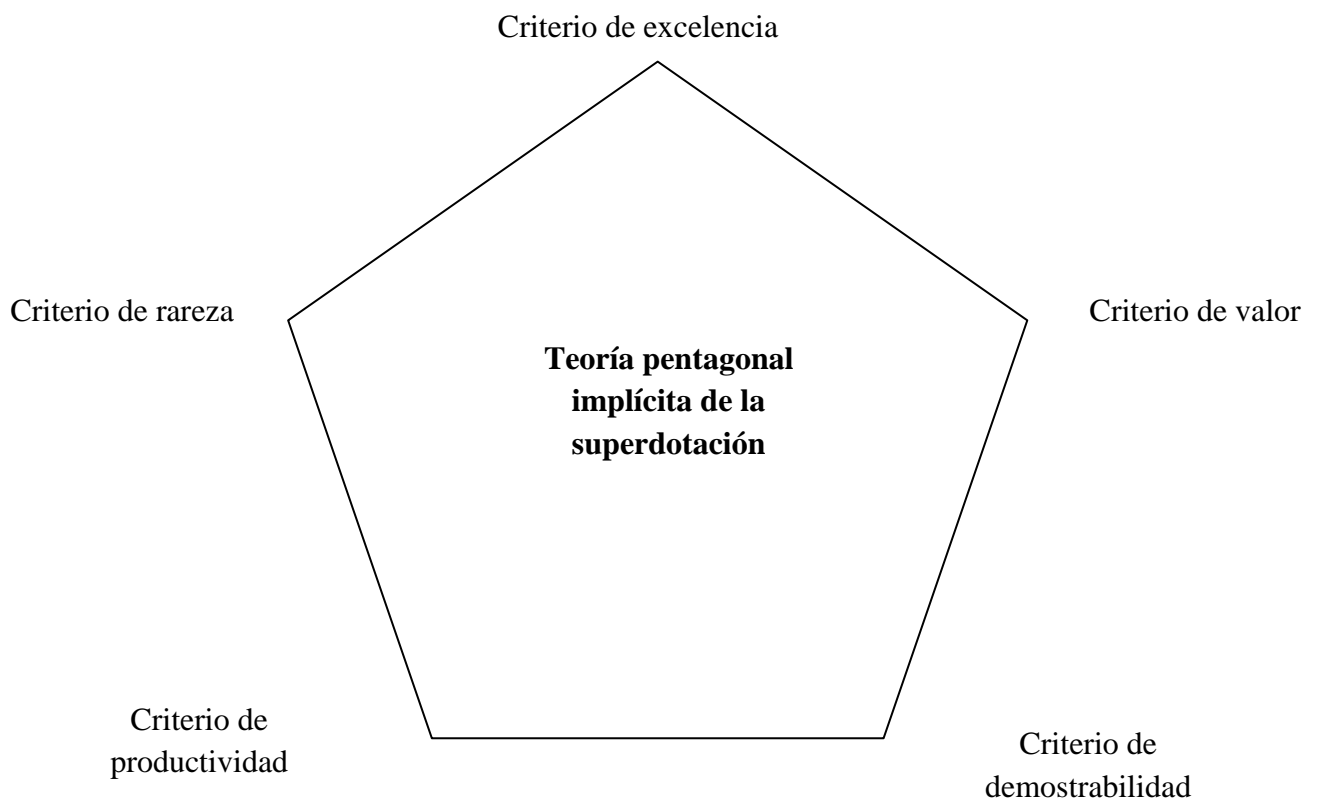


Figura 5. Teoría Pentagonal implícita de la Superdotación Intelectual.

- Criterio de excelencia: el sujeto sobresale entre sus compañeros en una o más magnitudes que son calificadas como productivas y beneficiosas.
- Criterio de rareza: el individuo tiene un nivel elevado en una propiedad que se supone como excepcional o rara entre sus iguales.
- Criterio de productividad: la magnitud o magnitudes en la que el escolar es valorado como óptimo, debe transferirse a la productividad real o potencial.
- Criterio de demostrabilidad: contempla que la dimensión o dimensiones que especifican que una persona es de altas capacidades, tienen que ser probadas mediante instrumentos válidos y fiables.
- Criterio de valor: indica que en lo que sobresale el sujeto, tiene que ser considerado un bien tanto para él como para el entorno en el que vive. (Jiménez, 2000).

Años más tarde, el mismo autor elabora el modelo WISC para reconocer a los alumnos de altas capacidades, el cual, se concreta en (Sternberg, 2005):

- W de Wisdom, significa excelencia, es decir, saber poner en práctica cognición y creatividad para disponer de un equilibrio emocional a todos los niveles.
- I de Inteligencia, expresa la facultad de enseñanza y acomodación.
- S de Síntesis, simboliza la unión de todas las variables en una sola.
- C de Creatividad, representa la manera de actuar en la vida, es decir, la puesta en práctica de la cognición ante las diferentes situaciones que se van presentando en la subsistencia.

3.4.2 Modelo de Borkowski y Peck

Borkowski y Peck (1986) toman como base el “*Modelo Intelectual para la Elaboración de Información*” de Campione y Brown (1978), para mostrar la excelencia de los escolares superdotados en distintos procesos y operaciones.

Este paradigma se plantea como una teoría interactiva de la inteligencia, exhibiendo la existencia de dos niveles graduados:

- El elemental, que recoge y contesta al input sensorial.
- El de orden superior o ejecutivo, que presenta tres componentes cognitivos: una base de conocimientos, un proceso dinámico y un componente metacognitivo.

Igualmente, proyectan que para un adecuado trabajo del sistema cognitivo son necesarios (Izquierdo, 1990):

- La premura y eficacia del procesamiento automático con el que se transforma la información en ambos niveles.
- Las destrezas ejecutivas que suscitan y atienden las relaciones de los elementos de orden superior.

Estos dos autores realizan una investigación en la población escolar fundamentada en lo expuesto anteriormente, y de ella se desprende que los alumnos superdotados están por encima en conocimientos y en elaboración de la información, es decir, en todo lo que vinculado a procesos metacognitivos. De ahí que, en su capacidad intelectual existan elementos de elevada complejidad.

3.4.3 Modelo de Jackson y Butterfield

Jackson y Butterfield (1986) plantean un modelo en el que publican las disparidades interindividuales que tienen lugar en los procesos cognitivos, con el fin de poder elaborar una explicación de la superdotación general y extensa. Para ello, realizan una revisión exhaustiva de las fuentes existente y a continuación, hacen un estudio en el que revelan las condiciones más frecuentes de las altas capacidades, encontradas por ellos. Éstas son:

- Los escolares con altas capacidades crean objetos óptimos de gran cuantía social.

- Los niños superdotados alcanzan su mayor rendimiento en la edad adulta.
- La superdotación se puede identificar en la niñez, pero se demuestra en la etapa adulta, de ahí que se considere estable a lo largo del tiempo.

En palabras de los propios autores: “las concepciones actuales de la superdotación crean obstáculos innecesarios para su estudio en niños y limitan drásticamente la oportunidad de integrar el estudio de la superdotación en un estudio más amplio, el de las diferencias individuales en la cognición” (Jackson y Butterfield, 1986, p. 152).

En consecuencia, estos dos investigadores refutan las definiciones de superdotación que se basan en el término potencial porque excluyen a muchos escolares y prefieren hablar de competencias y de rendimiento.

3.4.4 Ventajas y desventajas de los modelos basados en la cognición

Los modelos cognitivos analizan de forma exhaustiva la mente en lo referente al procesamiento de la información. Presentan una serie de ventajas y desventajas. Los autores que pertenecen a esta corriente, mencionan entre las primeras:

- Conocer cómo ejecutan a nivel cognitivo las personas con elevadas potencialidades y distinguirlas de otras que no lo son.
- Reconocer los procesos que funcionan a nivel cognitivo en una persona con altas capacidades, tanto de forma cualitativa como cuantitativa.
- Saber la importancia de bloquear ciertas constantes para entender las estructuras que usan estos sujetos, sobre todo, en lo referente a cognición.

Sobre las desventajas, podemos decir (Izquierdo, 1990):

- Realizar estudios experimentales que se apoyan en exámenes, confección de teorías y observación de trabajos; sin focalizar la atención a las diferencias propias de cada persona
- Contemplan, sobre todo, los mecanismos de orden superior.

3.4.5 Implicaciones de los modelos cognitivos en la evaluación e intervención del alumnado de altas capacidades.

Las implicaciones más importantes son (Martínez y Guirado, 2014):

- Modelo extenso de evaluación, puesto que combina pruebas cualitativas y cuantitativas.
- Introduce múltiples variables y campos de valoración.
- Visión dinámica de la cognición, lo cual implica un reconocimiento de las altas capacidades a lo largo de toda la existencia de la persona y no sólo en la infancia.
- Planteamiento de una respuesta educativa basada en el enriquecimiento y el currículum diversificado en el aula y en el centro.

3.5 Modelos basados en aspectos socioculturales

Los paradigmas centrados en rasgos socioculturales son bastante diferentes a los anteriores, porque focalizan toda su atención a la hora de hablar sobre las altas capacidades en el entorno que rodea a la persona y los factores que lo determinan, al no considerar todos los contextos iguales.

Como resultado de lo anterior, muchas de estas teorías han estado sometidas a una lucha constante en su avance a lo largo del tiempo hasta poder disponer de un espacio propio en el que poder explicar el concepto de las altas capacidades.

En la actualidad, son considerados y disponen de cierta credibilidad y peso en dicho ámbito, gracias a las contribuciones de autores como: Tannenbaum, Mönks y Csikszentmihalyi, quienes han luchado por hacer ver que sus fundamentos deben de estar presentes en la visión del momento.

El principal rasgo que se pone de manifiesto en estos paradigmas es que la sociedad del momento determina en cada periodo qué se entiende por individuo con altas capacidades y cómo el contexto facilita o dificulta su evolución.

Algunos de los modelos que se fundamentan en esta perspectiva son:

- Modelo psicosocial de Filigrana.
- Modelo de Möks y Van Boxel.
- Modelo de Csikzentmihalyi y Robison.
- Modelo de Haensly, Reynolds y Nahs.
- Modelo de Albert y Runco.
- Modelo global de superdotación.
- Modelo explicativo de la superdotación.

3.5.1 Modelo psicosocial de Filigrana

Tannenbaum (1986) explica cómo una persona superdotada se desarrolla y obtiene éxito en tres etapas. En la primera, plantea la necesidad de disponer de un sujeto con un potencial, en la segunda que la persona se encuentre inmersa dentro de un entorno que promueva dicha capacidad; permitiéndole progresarla y en la tercera, que el ambiente lo reconozca como valioso. Además, van a tener un rol fundamental tanto la humanidad con su cultura como el momento histórico, al ser dos variables que determinan la superdotación o no de una persona.

Como resultado de lo anterior, en 1986 proyecta el “*Modelo Psicosocial*”, el cual, revisa en 1997 y en el que revela que la superdotación implica que la persona dispone de un rendimiento superior en cinco elementos que están enlazados (véase figura 6). Además, dichos componentes deben estar todos

presentes con una línea base por debajo pero no por encima, ya que ésta última dependerá del campo profesional en el que se desarrolla cada persona. Estos cinco elementos son (Tannernbaum, 1997):

- Capacidad general superior, factor “g”.
- Capacidades específicas.
- Factores no intelectuales como son motivación y autoconcepto.
- Influjos ambientales del entorno.
- Factor suerte.

En este paradigma, el autor el concibe la creatividad como un elemento más a tener presente puesto que se entiende como un resultado final producto de los cinco anteriores. También resalta que la superdotación se exhibe únicamente en la etapa adulta a través del objeto social creado y considerado como beneficioso por la sociedad del momento (Peñas, 2006).

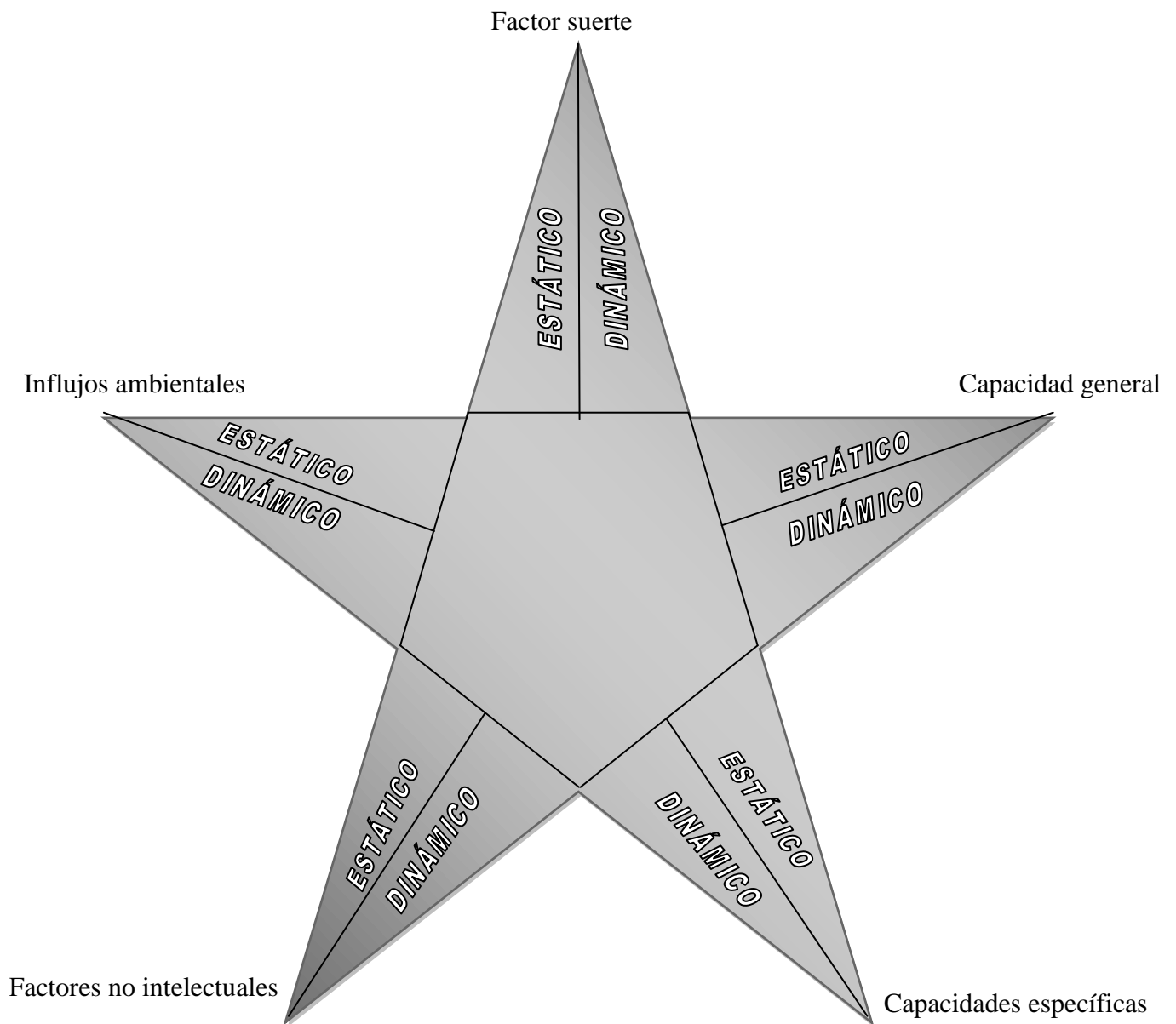


Figura 6. Modelo Psicosocial de Filigrana

Es esencial tener presente que su primer modelo es elaborado a partir del trabajo práctico que realiza con estudiantes que manifiestan superdotación, lo cual, hace que sea más descriptivo y no tan científico. A partir de ello, elabora la siguiente tipología el talento (Peñas, 2006).

- Talentos escasos. Son pocos individuos con un elevado grado de excelencia en un determinado ámbito que con sus realizaciones, logran hacer la vida más sana, más inteligible y más humana la convivencia. Se concentran en ramas como la tecnología, la política o la medicina.

- Talentos excedentes. Son humanos con alta sensibilidad y capacidad productiva en ámbitos como el arte, la literatura, etc. y ofrecen a cada sociedad del momento sus obras más originales.
- Talentos de cuota. Son sujetos con habilidades muy especializadas en campos concretos. De ellos, la sociedad demanda un número limitado en cada periodo.
- Talentos anómalos. Son personas que tienen poderes de la mente y del cuerpo humano y destacan e impresionan al público, a pesar de merecer la desaprobación social.

Esta clasificación ha sufrido bastantes desaprobaciones porque según algunos especialistas es “difícil establecer categorías excluyentes y porque es complejo fijar una línea divisoria entre lo que es y no es una persona con talento en una sociedad” (Jiménez, 2002).

3.5.2 Modelo de Mönks y Van Boxtel

Mónks y sus investigadores plantean la necesidad de ampliar el concepto de Renzulli, puesto que, le reprochan la naturaleza estática de su modelo y su reseña continua a los rasgos definitorios.

En consecuencia, Mönks y Van Boxtel (1988) diseñan el “*Modelo de Interdependencia Triádica de la Superdotación*”, el cual, parte de la idea de Renzulli pero se complementa con la famosa triada social, véase figura 7.

En este paradigma se manifiesta la importancia de las características evolutivas y sociales, las cuales impiden el aislamiento de las personas con superdotación. Al mismo tiempo que, se extiende el concepto de altas capacidades dentro de un entorno social y según las características personales del sujeto, por tanto, familia, escuela e iguales son grupos de mención.

Según estos investigadores, la superdotación no es algo que exista en el vacío, el superdotado, al igual que cualquier otro, se desarrolla e interacciona en marcos sociales y experimenta procesos evolutivos complejos que deben

ser estudiados en el mismo cuadro conceptual. El progreso del alumno con altas capacidades está condicionado por un entorno social de ayuda, tolerancia y motivación, tanto de padres como de profesores, ya que necesitan una respuesta educativa exclusiva.

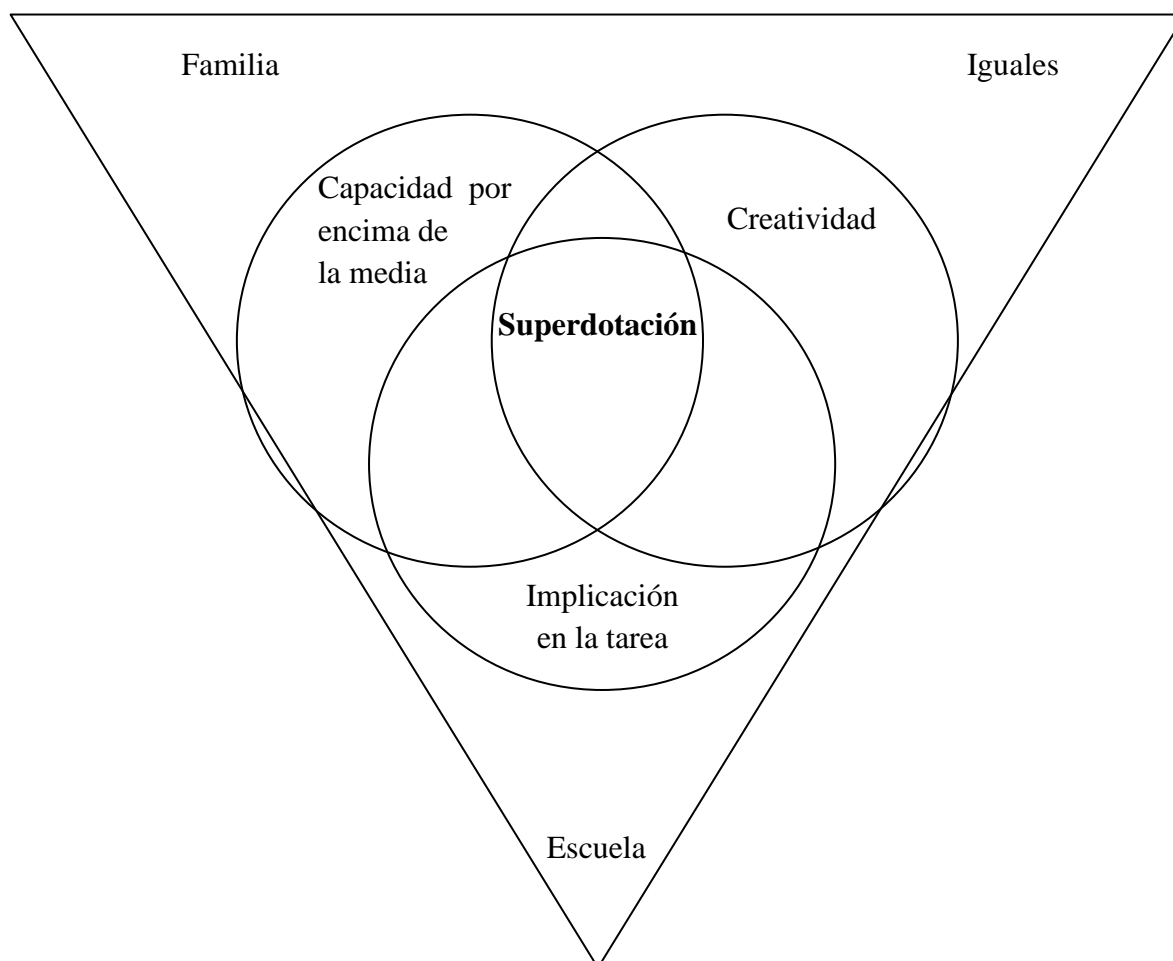


Figura 7. Modelo de Interdependencia Triádica de la Superdotación.

Este modelo proporciona a la capacidad intelectual una trascendencia dependiente de otras variables. No limita la elección de escolares para que se beneficien de programas de enriquecimiento curricular; da importancia a las pruebas no formales en el diagnóstico, recomendando la educación de estos alumnos en centros ordinarios cuyas aulas permitan diferentes tipos de agrupamiento e implica tanto al propio discente como a sus profesores, padres y toda la comunidad.

3.5.3 Modelo de Csikzentmihalyi y Robison

Csikzentmihalyi y Robison (1986) plantean un modelo en el que subrayan la importancia de no concebir la superdotación como una noción dogmática, puesto que, ésta es una habilidad que va creciendo y progresando durante la existencia humana.

Por tanto, ambos investigadores argumentan su posición de la siguiente manera:

- El talento no se puede observar, excepto en el contexto de las expectativas culturales bien especificados. De modo que, no puede ser rasgo o atributo personal, sino una combinación entre las oportunidades culturalmente definidas para la acción y las habilidades personales para actuar.
- El talento no puede ser un rasgo estable, debido a la capacidad individual ante los cambios que acontecen en la vida, los cuales están sometidos a las demandas culturales.
- Las demandas y valores culturales referidos a la superdotación cambian con el tiempo.
- La noción de altas capacidades se modifica con el tiempo.

Desde esta perspectiva, se enfatiza la superdotación como cultura unida a una construcción social, es decir, las altas capacidades se convierten en lo que la sociedad quiere que sea. No es que el talento del alumno se revela y es reconocido por la colectividad, si no que, el contexto descubre las altas capacidades del alumno y de esta forma se reconoce por la sociedad.

En consecuencia con lo anterior, estos investigadores esbozan un paradigma, en el cual, el talento se define en un entorno social y cultural específico y no se mantiene estable en los sujetos durante su existencia terrenal.

Para comprobar sus planteamientos sobre el tema, proponen la necesidad de realizar estudios a lo largo del tiempo con el fin de disponer de información continuada.

3.5.4 Modelo de Haensly, Reynolds y Nahs

Estos investigadores proponen que la inteligencia es una característica importante pero no determinante en la identificación de la superdotación, la cual se aprecia en la edad adulta y pertenece al ámbito social.

Los planteamientos empíricos de estos investigadores se sostienen en una teoría que tiene una serie de supuestos teóricos y prácticos. Entre los primeros destacan (Haensly, Reynolds y Nahs, 1986; Prieto, 1997):

- La coalescencia son los rasgos explicativos que deben manifestarse en su totalidad para poder hablar sobre superdotación y no dependen de la cantidad.
- El contexto es el ambiente que rodea a la persona en sí y que ejerce influencia en su comportamiento.
- El conflicto, señala la capacidad por parte del sujeto de resolver y hacer frente a todo aquello que se le presenta de forma diferente.
- La persistencia a la tarea, muestra el grado de tenacidad y constancia que exterioriza el individuo superdotado.

Explicados los cuatro fundamentos principales en los que se sostiene este paradigma, es indispensable comentar, que a posteriori, discurre en la teoría propuesta por Gardner. En ésta última, coinciden coalescencia y exteriorización de la superdotación en un periodo continuo y no en algo puntual.

3.5.5 Modelo de Albert y Runco

El modelo presentado por estos autores se fundamenta en una serie de particularidades que de nuevo, implican un avance en el estudio de la superdotación. De tal forma que, centran sus investigaciones en el contexto familiar donde se desenvuelven los niños superdotados y por ello, prodigan los siguientes supuestos (Albert y Runco, 1986):

- Alcanzado un grado de inteligencia, no es necesario diferenciarla de la creatividad.
- La inteligencia y el rendimiento no son suficientes para definir la superdotación, puesto que necesitan despuntar.
- La conversión de creatividad por rendimiento óptimo se debe a la familia, escuela y profesión.
- El ajuste entre capacidad y oportunidad (tarea o situación) académica y profesional lleva a la superdotación.
- Las expectativas, valores y actitudes familiares tienen consecuencias motivadoras en la superdotación.
- La “concordia” entre las características del niño superdotado y la familia favorece el desarrollo de aquel.

Por tanto, para estos investigadores la superdotación no es un suceso exclusivamente cognitivo, sino una interrelación de variables, tales como: la motivación, afecto, personalidad y el contexto familiar.

Además, plantean que en las diferentes etapas evolutivas de los seres humanos, las potencialidades se manifiestan de diferentes formas. Por tanto, los superdotados no enseñan sus destrezas igual en unas etapas que en otras. Igualmente, es el propio contexto que le rodea, quién no le solicita en cada momento el mismo modo de concepción.

3.5.6 Modelo global de superdotación

Pérez, Domínguez y Díaz (1998) elaboran un modelo global de la superdotación basado en tres componentes (véase figura 8) basado en:

- Analizar los diferentes paradigmas existentes hasta la fecha y retomar algunos de ellos.
- Emplear las teorías más recientes sobre cognición humana.
- Examinar las investigaciones llevadas a cabo en nuestro país con alumnos superdotados.

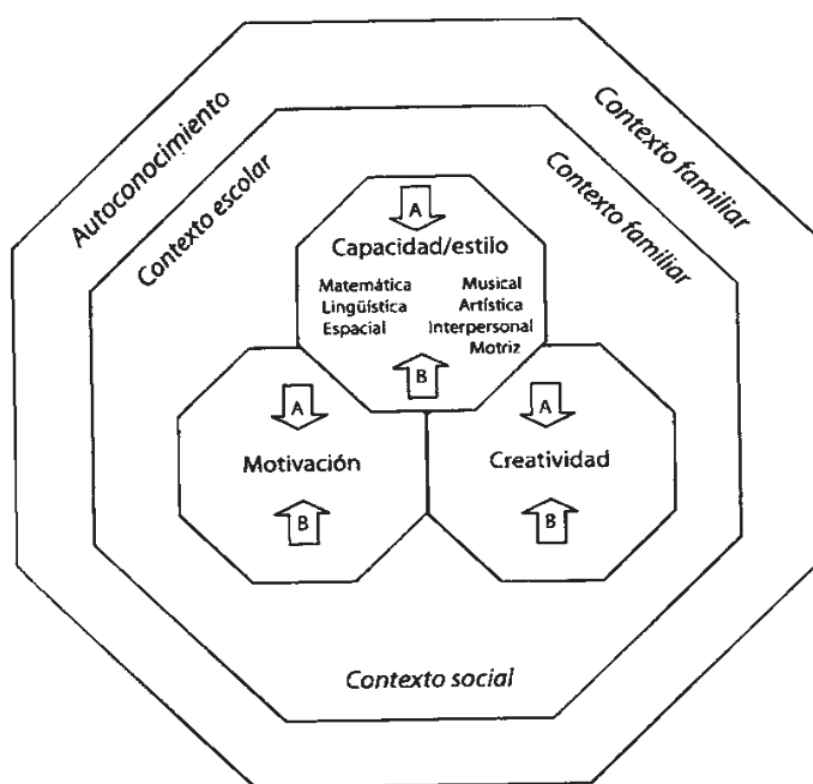


Figura 8. Modelo Global de los factores que componen la Superdotación.

El primer componente es la “*Teoría de los Tres Anillos*” de Renzulli, dada la importancia y la necesidad de interaccionar: capacidades generales por encima de la media, un elevado grado de compromiso con la tarea y un óptimo nivel de creatividad. Dentro de las capacidades, instauran siete tipos: matemática, lingüística, espacial, musical, artística, interpersonal y motriz que pueden darse aisladas o de forma compleja. También en el empleo y

perfeccionamiento de cada una de estas potencialidades distingue desigualdades en los estilos intelectuales y las formas de autogobierno mental, al ejecutar un mismo talento de forma diferente.

En cada uno de los tres ámbitos, agregan unos componentes que denominan probables y posibles. Los primeros hacen referencia a los elementos que desarrollará el sujeto según sus potencialidades y el contexto en el que se encuentre. Sobre los segundos, declaran que su progreso está sujeto a las ocasiones de instrucción y a la suerte (Pérez, Domínguez y Díaz, 1998).

El segundo componente sería el contexto social, familiar y escolar, que determina el progreso del talento.

El tercer componente integra factores de autoconocimiento y autocontrol; ya que estos pronostican a la superdotación. También, indican a la personalidad como componente primordial en la superdotación.

Según Pérez, Domínguez, López y Alfaro (2000) se puede sintetizar las aportaciones de este modelo en las siguientes ideas:

1. Es un modelo de “coalescencia” o combinación de distintas variables sobre una base más cualitativa que cuantitativa.
2. La inteligencia como capacidad general (CI) es una condición necesaria pero no suficiente para el desarrollo de la capacidad superior.
3. Los elementos “posibles” y los contextos llegan a ser determinantes en el desarrollo de la capacidad superior.
4. La motivación y algunos factores de la personalidad condicionan a medio y largo plazo las ejecuciones brillantes.

3.5.7 Modelo explicativo de la superdotación

Castejón, Prieto y Rojo (1997), exponen que la superdotación no puede ser explicada por una teoría unidimensional, ya que, requiere de múltiples perspectivas.

Años más tarde, Prieto junto con Castejón plantean un modelo abierto y dúctil sobre la superdotación, el cual, se centra en la presencia de cuatro características en unos niveles determinados y la independencia existente entre ellas. Estas son (Prieto y Castejón, 2000):

- Potencial intelectual genera: integra la inteligencia fluida, capacidad cognitiva de tipo analítico, el factor g, atención, memoria, de trabajo, etc.
- Uso del conocimiento a nivel general - particular y de forma cuantitativa – cualitativa.
- Personalidad: habilidades interpersonales, intrapersonales, etc.
- El entorno.

Además, ambos investigadores revelan las diferencias en la estructura intelectual que hay entre un alumno con altas capacidades y otro con talento. El primero tiene una capacidad de procesamiento de la información que se adecúa al contenido mientras que el segundo, se especifica en función de un área concreta. De ahí que, generalidad es propia del superdotado y especificidad del talentoso (Prieto y Castejón, (2000).

3.5.8 Ventajas y desventajas de los modelos basados en aspectos socioculturales.

Los modelos basados en aspectos socioculturales exponen la exigencia de coordinación de los elementos personales y sociales en la superdotación. Igualmente, tienen ventajas e inconvenientes.

Entre las primeras, proponen:

- La necesidad que se plantea a los autores de combinar las características sociales e individuales, dentro de un contexto histórico determinado.
- La sociedad crezca y progrese con los pensamientos y las creaciones planteadas por los sujetos con altas capacidades.

Como desventajas señalan que:

- Estos paradigmas pueden clasificar al individuo con superdotación como un sujetos pasivos y receptor de las normas sociales

3.5.9 Implicaciones de los modelos socioculturales en la evaluación e intervención del alumnado de altas capacidades (Martínez y Guirado, 2014).

- Modelo complejo de evaluación, al incluir múltiples variables y campos de evaluación diversos.
- Visión dinámica de las capacidades intelectuales, determinada por factores genéticos y socioculturales interrelacionados, lo cual, permite que la superdotación puede ser identificada en cualquier momento de la vida.
- Propuesta de una intervención educativa en el ámbito escolar y fuera del mismo; implicando una acción coordinada y conjunta de todos los agentes educativos.

3.6 Resumen

En este tercer capítulo se ha hecho una exposición de las principales teorías y modelos descriptivos y/o explicativos de la superdotación, los cuales han sido catalogados en cuatro tipos: capacidades, rendimiento, aspectos cognitivos y socioculturales.

Del estudio de la superdotación a través de paradigmas unidimensionales, se ha pasado a perspectivas multidimensional; pensando que las altas capacidades se manifiestan en diferentes tipos de dotación, al mismo tiempo que son un grupo de variables complejas que interactúan entre sí.

La motivación, creatividad, el entorno social y cultural junto con la inteligencia disponen de un lugar importante en la explicación de las altas capacidades.

De todos los modelos planteados, se emplean cuatro en la actualidad (véase tabla 9; Miguel y Moya, 2011):

- Modelo Diferenciado de Superdotación y Talento.
- Modelo Global de la Superdotación.
- Modelo Psicosocial de Filigrana.
- Modelo Explicativo de la Superdotación.

Nombre	Autor/es	Año	Proceso
Modelo Diferenciado de Superdotación y Talento	Gadner	1998	<ul style="list-style-type: none">○ Lingüística – verbal.○ Lógico-matemática.○ Espacial.○ Corporal- Kinestésica.○ Musical.○ Interpersonal.○ Intrapersonal.○ Naturalista.
Modelo Global de la Superdotación	Pérez y Domínguez	1998	<ul style="list-style-type: none">○ Teoría de Renzulli:<ul style="list-style-type: none">– Capacidad.– Creatividad.

			<ul style="list-style-type: none"> – Aplicación a la tarea. ○ Junto a siete núcleos de capacidad: <ul style="list-style-type: none"> – Matemáticas. – Lingüística. – Espacial. – Motriz. – Musical. – Artística. – Interpersonal. ○ Dos componentes: <ul style="list-style-type: none"> – Probables. – Posibles.
Modelo Psicosocial	Tannenbaum	1997	<ul style="list-style-type: none"> ○ Cinco factores que han de darse en combinación: <ul style="list-style-type: none"> – Capacidad general, considerada como factor g. – Aptitudes específicas – Factores no intelectuales como motivación y autoconcepto. – Contextos familiares y escolares estimulantes e influyentes. – El factor suerte
Modelo Explicativo de la Superdotación	Prieto y Castejón	1997	<ul style="list-style-type: none"> ○ Habilidad intelectual general. ○ Capacidad de manejo del conocimiento. ○ Personalidad. ○ Ambiente.

Tabla 9. Cuatro modelos actuales explicativos de las altas capacidades.

Capítulo 4. Los alumnos con altas capacidades: desarrollo, características y aprendizaje

El cuarto capítulo de la presente tesis está compuesto por siete epígrafes.

Durante su desarrollo, se exponen las características que manifiestan los alumnos superdotados como grupo, con el fin de que el lector centre su atención en las señales reveladoras que conforman las altas capacidades y en su particularidad manera de aprender, para que sea capaz de proporcionarle una respuesta educativa adaptada a sus necesidades.

En tal sentido, empezaremos con una parte introductoria del tópico que nos ocupa, continuaremos describiendo las peculiaridades del desarrollo de los alumnos de altas capacidades, seguiremos exponiendo sus principales características en su proceso de aprendizaje, proseguiremos explicando los diferentes tipos de perfiles existente en el alumnado con elevados potenciales; así como sus características y posibles problemas asociados, y por último, concluiremos con un breve resumen.

4.1 Introducción

Después de explicar en el anterior capítulo los diferentes modelos, paradigmas o teorías que se han centrado en investigar y explicar a los alumnos de altas capacidades, por ser centro de preocupación e interés, debemos seguir avanzando en el estudio y en la investigación de la temática que nos ocupa.

Concretamente, el tema del presente capítulo es exponer una serie de características generales y específicas orientadas a saber cómo son y cómo aprenden este grupo de alumnos, con el fin de relatar las circunstancias y acontecimientos de su entorno.

De modo que, empezaremos planteando que los escolares con altas capacidades forman un conjunto híbrido. Por tanto, intentar esbozar una serie de características comunes entre este tipo de alumnado resulta complicado.

Passow (1985) emplea las siguientes palabras para subrayar la heterogeneidad de este tipo de alumnos:

“Algunos que sobresalen significativamente con respecto a un criterio aplicado mientras otros sobresalen en algo extremadamente raro; los hay muy dotados o genios en un área simplemente mientras otros sobresalen en prácticamente todas las áreas; algunos tienen elevada capacidad pero escasa motivación para desarrollar su potencial, mientras otros son altamente capaces y están altamente motivados; los hay con un alto rendimiento y rapidez para absorber la información, mientras otros usan el conocimiento en nuevos y diferentes caminos; algunos son básicamente consumidores de conocimientos, mientras otros son potenciales productores de conocimientos a la vez que consumidores; los hay especialmente precoces en la manifestación de un potencial inusual, mientras en otros aflora más tarde y no muestran la excepcionalidad que poseen hasta tiempo después”. (p. 2046)

En pocas palabras, son alumnos que tienen capacidades diferentes en diversas dimensiones, tal y como se expuso en el Modelo de Inteligencias

Múltiples, lo cual implica, abordar diversos aspectos: cognitivos, motivacionales, de personalidad, contextuales, etc.

4.2 Peculiaridades del desarrollo de los alumnos de altas capacidades

Las peculiaridades del desarrollo de los alumnos de altas capacidades se van a exponer entorno a cuatro aspectos:

- Crecimiento físico.
- Progreso intelectual.
- Aprendizaje y adquisición de conocimientos.
- Florecimiento socioemocional.

4.2.1. Crecimiento físico

Terman (1925) ponía de manifiesto en sus investigaciones que los alumnos de altas capacidades, como colectivo, tenían mayor altura, eran más fuertes y presentaban un gran aporte energético. Esta idea fue compartida por bastantes estudios posteriores, con algunas matizaciones.

Willerman y Fiedler (1974) exponen que en los primeros años de vida de un sujeto con altas capacidades no aparece esa superioridad. Ahora bien, conforme van creciendo presentan una mejor condición física.

Loehlin (1989) realiza un estudio en el que compara el potencial físico de niños superdotados con el de chicos de su mismo entorno y de contextos diferentes. Existen discrepancias pero éstas son menores entre los jóvenes de igual entorno, y mayores cuando estos pertenecen a otros ambientes. Por lo tanto, estas conclusiones ponen en evidencia que el potencial físico no es producto del intelectual, sino de otros elementos.

Pérez (2006) sostiene que los superdotados adultos presentan cierta predisposición a la superioridad física dentro de su contexto, y ésta no es tan fácil de observar en etapas evolutivas anteriores.

En síntesis, parece que la relación entre elevado cociente intelectual y excelencia física, no es aprobada por muchos investigadores, puesto que, algunos de ellos dudan sobre ésta.

4.2.2 Progreso intelectual

Los aspectos determinantes en la identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales son aquellos vinculados a los potenciales cognitivos y su forma de administrarlos. Todos ellos, interrelacionan con la inteligencia. (Martínez, 2014).

Es evidente, que los escolares con superdotación manifiestan un desarrollo cognitivo diferente con respecto a su grupo de iguales. Prueba de ello, es que son más precoces en (Pérez 2006):

- Aprendizaje autodidáctico de la lectura.
- Elaboración de dibujos complejos.
- Manejo de números, operaciones y resolución de problemas lógicos –matemáticos.

Dentro del colectivo de alumnos con altas capacidades, hay diferentes tipos, ya que, el procesamiento de la información que realiza cada uno de ellos es distinto y por tanto, diferencia su aprendizaje.

Las habilidades cognitivas integran dos formas de gestionar la información: razonamiento lógico y pensamiento creativo. El primero, hace alusión a la facultad de obtener resultados a partir de una información que permite llegar a una consecuencia única. Éste se revela en este tipo de educandos, en la preferencia y en la habilidad para solventar enigmas, entender contenidos, enunciarlos, etc., lo cual, agiliza el aprendizaje

académico. El segundo, se exterioriza a través de la fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración, por tanto, debe reducirse a una producción creativa de calidad y original. (Balaguer, 2014).

El mismo investigador, argumenta la importancia de considerar también dentro de las habilidades cognitivas: la gestión perceptual, las habilidades lingüísticas –razonamiento verbal, habilidades matemáticas – razonamiento matemático y la aptitud espacial.

- La gestión perceptual es una capacidad vinculada a la cognición que permite decodificar cualquier comunicación procedente del medio, empleando en ello, los recursos receptivos.
- Las habilidades lingüísticas –razonamiento verbal son todas las destrezas relacionadas con la comprensión - producción del lenguaje oral y escrito a nivel: léxico, sintáctico, semántico y pragmático. Poseer un buen dominio lingüístico favorece las situaciones de evaluación oral.
- Las habilidades matemáticas – razonamiento matemático son aquellas aptitudes correspondientes con la representación y manipulación de informaciones cuantitativas y numéricas. Tener un elevado dominio matemático, implica obtener un rendimiento alto en áreas cuantitativas y bajo en situaciones verbales.
- La aptitud espacial es una capacidad que permite transformar, procesar y solventar dificultades en un material figurativo. Disponer de excelentes capacidades espaciales se manifiesta en el cálculo de distancias, en la representación del espacio en distintas dimensiones, etc. No obstante, no implica una ventaja en el ámbito escolar.

Jackson y Butterfield (1986) consideran que estos estudiantes tienen una base de conocimientos más amplia que el resto de sus iguales, gracias a una adecuada organización y gestión de los mismos, y son capaces de cambiar de un procedimiento controlado a uno automático; eximiendo a una serie de

procesos que podrán aplicarse en nuevas áreas de conocimientos con mayor dificultad.

Varios autores (Chi, Glaser y Rees, 1982; Dark y Benbow, 1993 y Sternberg, 1988) plantean que los sujetos con altas capacidades se diferencian de los que no lo son, en las siguientes actividades de metamemoria:

- Extraordinaria velocidad para almacenar conocimiento y transferirlo.
- Excesiva capacidad para manejar datos absolutos y correlacionarlos.
- Efectiva memoria de trabajo.
- Gran capacidad para relacionar conocimientos.
- Elevado grado en las respuestas.
- No usan estrategias ensayo y error, sino que parten de hipótesis previas futo de la representación mental del problema.

Igualmente, es importante indicar que en bastantes momentos, las diferencias en las acciones y en la productividad de los alumnos de altas capacidades se deben a desigualdades en las potencialidades de los mismos. En este sentido, los estilos intelectuales o de pensamiento son, en muchos momentos, el principio de las diferencias.

4.2.3 Aprendizaje y adquisición de conocimientos.

Martínez (2014) propone que el alumno con altas capacidades puede exhibir diferencias en el aprendizaje, con respecto a sus compañeros en aspectos, tales como: ritmo de aprendizaje, cantidad de conexiones, tipo de organización, competencia curricular y estilos de pensamiento.

El ritmo de aprendizaje, es la velocidad a la que un alumno aprende y depende de: la facultad verbal, la capacidad lógica y la gestión de la memoria. De ahí que, los alumnos que dispongan de estos recursos cognitivos, asimilarán de manera más rápida la información que le sea presentada.

La cantidad de conexiones, es decir, el número de enlaces que se instaura entre los elementos. De modo que, a mayor número de uniones en la información, más elevada será la comprensión y por tanto, se producirá la generalización y el aprendizaje. Los alumnos que realizan más conexiones se caracterizan por tener recursos lógicos y creativos.

El tipo de organización, que puede ser en estructuras simples (listas, jerarquías o categorías excluyentes) o complejas (sistemas, modelos mentales, etc.).

Competencia curricular, es el nivel que presenta un alumno con respecto a los objetivos, contenidos, criterios de evaluación fijados en el nivel en el que se encuentra escolarizado.

Estilos de pensamiento, son las formas de pensar que tiene cada persona y le ayudan en el proceso de adaptación al entorno, al tener que manejar sus procedimientos intelectuales para transformar el ambiente y acomodarse. Se caracterizan por ser autónomos en referencia a la capacidad, pero están mediados en su elaboración por aspectos de la personalidad y del entorno (Sternberg, 1998).

El propio Sternberg (1998) subraya que es esencial la distinción entre estilo y aptitud, ya que, la segunda se refiere a lo bien que alguien puede hacer algo, mientras que la primera, indica cómo le gusta a alguien hacer algo.

Por consiguiente, los estilos tratan las inclinaciones personales por actividades y procedimientos cognitivos en las relaciones con el ambiente, desarrollo y socialización de las personas.

Los alumnos con altas capacidades muestran un equilibrio entre sus capacidades y estilos de pensamiento (Sternberg, Grigorenko, Ferrari y Clinkenbeard, 1999).

Todo lo expuesto anteriormente, permite comprender que en general, entre los discentes hay preferencias por unos determinados modos intelectuales frente a otros; al igual que ocurre en el grupo de altas

capacidades. Ahora bien, con la peculiaridad que estos últimos se acercan al conocimiento con mayor agudeza que el resto (Pérez, 2006).

En este sentido, Brophy y Good (1974) realizaron una serie de investigaciones que se centraban en proporcionar a escolares entornos educativos diferentes junto con distintos estilos de aprendizaje. De esta experiencia, observaron que se producía un progreso en el aprendizaje a nivel intelectual. Además, éste se incrementaba si guardaba concordancia con el estilo de aprendizaje de los alumnos. Estos hallazgos fueron tan significativos, que se ampliaron al ámbito de las altas capacidades y por eso, se hicieron estudios sobre estilos:

- Instruccionales,
- de aprendizajes,
- de pensamiento, y
- de expresión.

Los estilos instruccionales los define Pérez (2006) como un conjunto de técnicas específicas para organizar el aprendizaje de forma individual y grupal con distintos grados de estructuración y alternativas.

Su finalidad es insertar más autenticidad en el currículum. Algunas de las técnicas que lo constituyen son (véase tabla 10):

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">○ Exposiciones.○ Enseñanza programada.○ Aprendizaje entre iguales.○ Los métodos basados en proyectos.○ Los estudios independientes.○ El mentorazgo.○ Simulaciones y juegos de rol. |
|--|

Tabla 10. Técnicas específicas que engloban los estilos instruccionales.

Los estilos de aprendizaje son las preferencias en el tipo de acercamiento a la información que revelan unos alumnos frente a otros. Pueden ser registrado por los docentes a través de un instrumento llamado “Inventario de Estilos de Aprendizaje” creado por Renzulli y Smith (1978) y de esta forma, podrán plantear mejor el proceso de enseñanza – aprendizaje en sus aulas.

Esta prueba fue creada para educandos con talento y se aplica en diez minutos a alumnos cuyas edades están comprendidas entre 10 y 18 años. No se la considera un test como tal, porque pretende registrar los distintos perfiles sobre estilos instruccionales (véase tabla 11).

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">○ Método de proyectos.○ Ejercicios basados en preguntas y respuestas.○ Discusión.○ Enseñanza recíproca.○ Juegos de rol.○ Estudios independientes.○ Instrucción programada.○ Lección magistral.○ Lectura y simulación. |
|---|

Tabla 11. Los nueve estilos instruccionales.

Ahora bien, el propio Renzulli (1994) plantea la existencia de una serie de inconvenientes a la hora de usar dicho inventario. Estos son:

- La inclinación por un estilo instruccional u otro, cambia según el momento evolutivo del discente y la asignatura que se imparte.
- No se puede usar en menores de 10 años porque no disponen de una adecuada comprensión de la información que contiene.
- No posibilidad por parte del profesor de adaptar la enseñanza de su área a todos los estilos existentes en el aula.

En cuanto a los estilos de pensamiento, estos constituyen la respuesta para entender la actividad cognitiva como nexo de unión entre inteligencia y personalidad.

Los estilos de pensamiento son las formas deseadas de los individuos de usar su inteligencia y sabiduría ante una realidad o problema. En efecto, enfocan cómo las personas plantean las situaciones a resolver y no del grado en el que la solventan (Sternberg y Lubart, 1993).

Las investigaciones sobre estilos de pensamiento se basan en la teoría del autogobierno mental. Ésta fue planteada por Sternberg (1998) y para exponerla, usa la metáfora de las formas de gobierno que traslada a los tipos de autogobierno mental. Por tanto, desde esta perspectiva los gobiernos son en gran medida, extensiones de las mentes al fenómeno social, ya que, representan maneras alternativas en que las colectividades, al igual que las propias personas, se pueden organizar a sí mismas (Escrura, Delgado y Quezada, 2001; Miranda, 1996).

Al igual que los gobiernos, las personas para organizarse, resolver problemas y adaptarse al mundo necesitan ejercer ciertas funciones, a través de los estilos legislativo, ejecutivo y judicial. El despliegue de estas funciones se puede realizar a través de determinadas formas, que están caracterizadas por los estilos monárquicos, jerárquicos, oligárquicos y anárquico; en diferentes niveles, simbolizados por los estilos global y local; en distintos ámbitos o alcances, como el estilo interno y externo; y con ciertas inclinaciones representadas por el estilo liberal y conservador (Jaimes, 2011). (Véase figura 9).

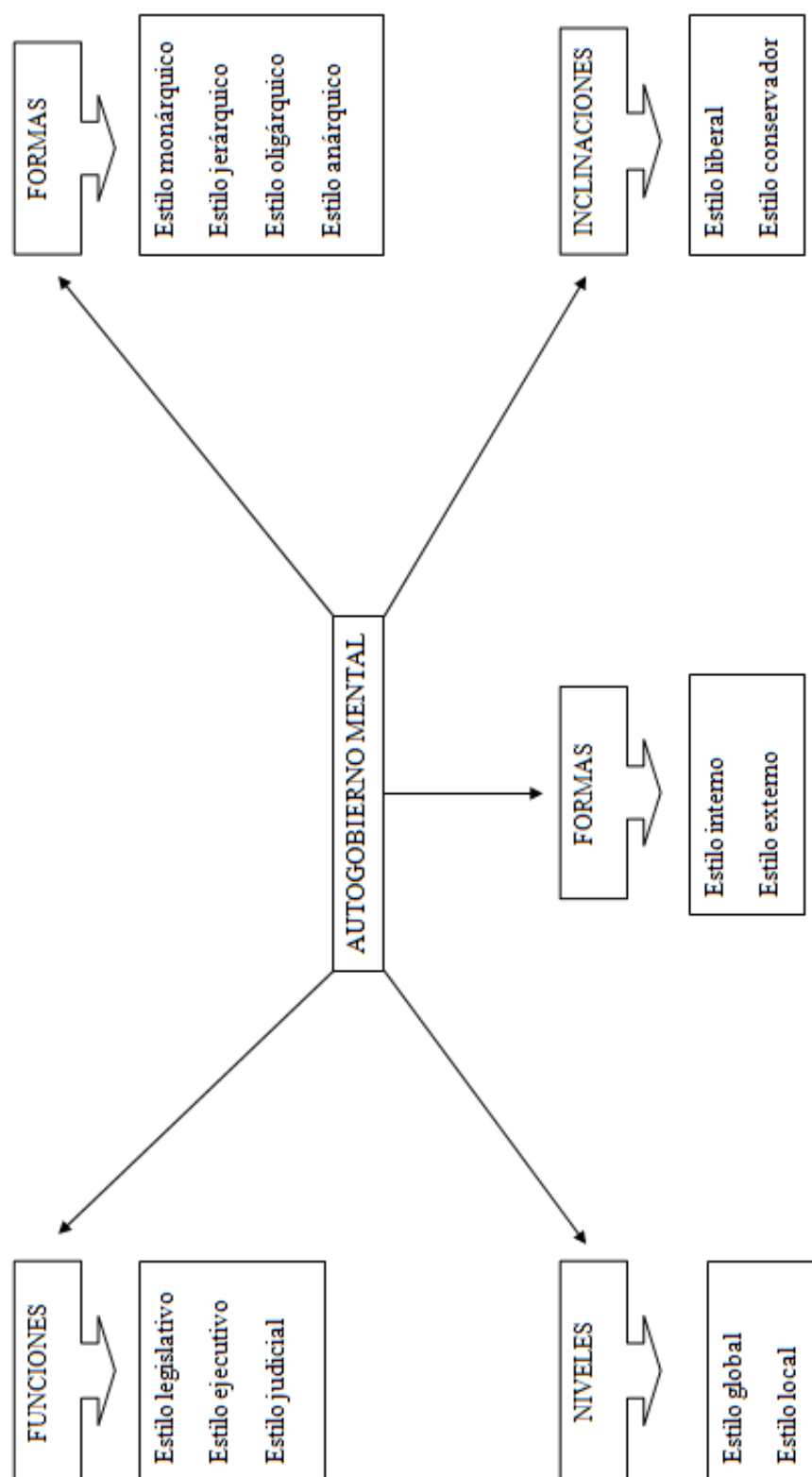


Figura 9. Componentes del modelo de Autogobierno Mental.

Las funciones de los estilos indican el tipo de trabajo diario que lleva a cabo cada persona, dando lugar a tres estilos (Sternberg, 1998).

- El estilo legislativo: representa a un grupo de individuos que se encargan de producir, enunciar y organizar planteamientos. Les atrae hacer sus propias realizaciones y plantear sus pautas. Las profesiones que representan este estilo son: científico, escritor, artista, escultor, etc.
- El estilo ejecutivo: está formado por personas que ponen en práctica proyectos, técnicas o pensamientos que han fundado otros. Prefieren hacer actividades en la que se especifique lo que deben hacer y cómo lo tiene que realizar. Las profesiones que incorporan este estilo son: abogados, policías, constructores, militares, etc.
- El estilo judicial: engloba a sujetos que se encargan de examinar conocimientos y beneficios de otros, porque tienen cierta tendencia a la inspección. Les gusta dar su opinión crítica ante las realizaciones de otros individuos y plantear cuál es la manera correcta de hacerlo. Las profesiones que engloban este estilo son: jueces, consultores, analistas, psiquiatras, etc.

Las formas de los estilos tratan los distintos modos de afrontar el mundo y sus inconvenientes, ya sea desde un único ámbito, varios ámbitos o de manera aleatoria, lo cual, da lugar a cuatro estilos de pensamiento (Sternberg, 1998).

- El estilo monárquico: implica enfrentarse a un problema desde un único enfoque, es decir, eligen un solo objetivo de aprendizaje y concentran en él todos sus esfuerzos.
- El estilo jerárquico: significa hacer frente a una dificultad desde varias posiciones, o sea, escoger varias metas de aprendizaje dentro de una jerarquía con prioridades.
- El estilo oligárquico: supone afrontar una cuestión desde múltiples visiones, esto es, seleccionar distintas actividades y resolverlas proporcionándoles el mismo tiempo, esfuerzo y dedicación.

- El estilo anárquico: aborda un inconveniente de forma aleatoria, intentando abarcar casi todos sus aspectos sin llegar a centrarse en ninguno de ellos. En otras palabras, no toleran los métodos estándares para alcanzar sus metas.

Los niveles de los estilos aluden a la forma de sugerir un problema para resolverlo, pudiendo ser de forma general o particular, lo cual, da lugar a dos estilos (Sternberg, 1998).

- El estilo global: afronta el inconveniente con amplitud, complejidad y abstracción, es decir, desde una visión extensa del conocimiento sin tener en cuenta los detalles. "En consecuencia, tienen que ir con cuidado para no quedarse vagando en el séptimo cielo" (p. 45).
- El estilo local: se aproxima a la cuestión desde una visión más específica y concreta; centrándose en los detalles y dejando de lado la perspectiva global. "Tienden a orientarse hacia los aspectos pragmáticos de una situación y son realistas" (p. 45).

El alcance de los estilos indica el tipo de preferencia en las interacciones que manifiestan las personas. Hay dos estilos (Sternberg, 1998):

- El estilo interno: es propio de personas que tratan asuntos internos, es decir, son introvertidas, se concentran en las actividades y prefieren trabajar de manera individual; al no tener mucha conciencia social.
- El estilo externo: es característico de personas extrovertidas, sociables y dirigidas a los individuos. Prefieren trabajar con otros, puesto que tienen una gran conciencia social.

Las inclinaciones de los estilos son las tendencias a investigar o impedir el cambio, al tratar las dificultades. Puede ser de dos clases (Sternberg, 1998):

- Estilo liberal: se manifiesta en personas que buscan el cambio y por ello, indagan situaciones novedosas que escapen de lo habitual y convencional.

- **Estilo conservador:** se muestra en individuos que evaden la transformación y retoman las maneras arcaicas de hacer las cosas.

Véase tabla 12.

Legislativo	Me gustan los trabajos que me permiten hacer las cosas a mi manera.
Ejecutivo	Prefiero evitar las situaciones en las cuales debo improvisar las instrucciones de cómo hacerlo.
Judicial	Me gustan los trabajos que me permiten comparar y contrastar distintas formas de hacer las cosas.
Jerárquico	Antes de empezar a trabajar en un proyecto me gusta tener una idea de las cosas que debo hacer y en qué orden debo hacerlas.
Oligárquico	Normalmente cuando tengo muchas cosas que hacer divide mi tiempo y mi atención igualmente entre ellas.
Anárquico	Me gusta “contemplar” mis ideas y dejarlas fluir y desarrollarse libremente sin censurarlas.
Monárquico	Prefiero terminar mi trabajo o una tarea antes de empezar otra.
Local	Me gustan las actividades que permiten estar involucrados en detalles.
Global	Normalmente cuando tomo una decisión no presto mucha atención a los detalles.
Interno	Me gusta estar solo cuando trabajo en un problema.
Externo	Prefiero discutir con otros asuntos que me interesan.
Liberal	Estoy muy cómodo en proyectos de trabajo que me permiten intentar formas de hacer las cosas de una manera poco convencional.
Conservador	No me gustan aquellos problemas de los que todavía no se ha demostrado cuál, es la mejor forma de resolverlos.

Tabla 12. Inventario de Estilos Intelectuales / Mental Self – Government Thiking Styles Inventory.

Los estilos de expresión son las formas que utilizan los estudiantes para exteriorizar los discernimientos, hallazgos, innovaciones, etc. (Renzulli y Reis,

1986). Por tanto, cada alumno tendrá una forma preferente a la hora de presentarlos.

Renzulli (1994) pretende que existan en las aulas sistemas alternativos de expresión como pueden ser: dramatizaciones, vídeos, juegos de rol, imágenes, etc., los cuales huyen de la enseñanza convencional donde prevalecía el lenguaje oral - escrito.

En síntesis, los alumnos con altas capacidades manifiestan un excelente: ritmo de aprendizaje, elevadas conexiones, una organización de la información basada en una estructura compleja, un nivel de competencia curricular superior y un determinado estilo de pensamiento.

4.2.4 El florecimiento socioemocional

En este epígrafe expondremos los principales aspectos socioemocionales, que desde la perspectiva educativa, engloban a los escolares con altas capacidades. Estos son:

- **Motivación.** Se encuentra en unos niveles adecuados e incluso superiores en las primeras etapas evolutivas del sujeto. Ahora bien, conforme van creciendo, empieza a reducirse y aparece un escaso rendimiento en relación a su potencialidad. Para evitar esto, es necesario que el alumno descubra por sí mismo los argumentos que fundamentan el deber de aprender.
- **Socialización.** No se manifiesta de la misma forma en este tipo de alumnos, puesto que, algunos prefieren tener pocos amigos con relaciones profundas; mientras que otros, priorizan la pertenencia a grupos sobre otros aspectos como puede ser el rendimiento escolar. Es importante, que este tipo de alumnado sea capaz de estimar y adaptarse a compañeros que no son tan geniales. Así pues, la inteligencia no correlaciona con las habilidades de liderazgo, porque éste último se vincula con la cognición social.

- Autoconcepto. Es la fotografía que cada sujeto tiene de sí mismo sobre: sus actitudes, sentimientos y conocimientos de sus habilidades, su aspecto exterior y su aprobación social. El autoconcepto de los superdotados se define por ser más alto en el plano académico, ahora bien, esto no se amplía a otras dimensiones como pueden ser: personal y social (Galindo, Martínez, Arnaiz, 1997).
- Disincronía. Término que señala la inestabilidad y debilidad que existe en los diferentes niveles del desarrollo del individuo con altas capacidades. Dos grandes investigadores en esta temática han sido: Terrasier (1988) y Webb (1993), quienes señalan los ritmos no homogéneos del progreso interno del escolar superdotado y su interacción con el entorno social que le rodea. Por lo cual, plantean dos tipos de disincronía: interna y social. La primera, señala las dificultades que pueden surgir en este tipo de escolares debido al discontinuo progreso de sus capacidades y la segunda, indican las relaciones de este tipo de alumnado con su entorno (Freeman, 1988). La disincronía interna engloba a:
 - Disincronía intelectual – psicomotora: los alumnos superdotados son precoces en lectura, pero no en la escritura. Esto último se debe a que, su desarrollo psicomotriz aún no está óptimo y por eso, manifiestan torpeza en los movimientos y la coordinación de las manos.
 - Disincronía del lenguaje y el razonamiento: los escolares de altas capacidades poseen un capacidad de razonamiento superior al lenguaje, es decir, son capaces de comprender la información que se les presenta porque la entiende pero tienen dificultades a la hora de explicarla.
 - Disincronía afectivo – intelectual: inteligencia y afecto no presentan un progreso semejante en los superdotados, y en muchas ocasiones, su excelencia enmascara inmadurez emocional.

Comprender la existencia de dicha disincronía en el alumno, facilitará a los profesionales de la educación adoptar una serie

de mediadas en su aprendizaje. De ahí, la importancia de haber expuesto un buen desarrollo de la presente temática (Freeman, 1988).

4.3 Las características de los alumnos con altas capacidades en su proceso de aprendizaje

La totalidad de libros que tratan las altas capacidades, se encargan de ofrecer una clasificación de escolares con superdotación, que no siempre está demostrada de forma empírica (Ruiz, 2000)

Recordemos que este tipo de escolares se caracterizan por tener un óptimo cociente intelectual y por sobresalir en variables como creatividad, motivación, persistencia, etc.

Por consiguiente, y siguiendo a Jiménez (1993, 1995) puntualizaremos sus peculiaridades en base a cuatro grandes centros:

- Características cognitivas.
- Características metacognitivas.
- Características motivacionales y de personalidad.
- Características relacionadas con la creatividad.

Entre las características cognitivas expondremos las siguientes:

- Elevado potencial para manejar símbolos de forma comprensiva, el cual, se pone de manifiesto tanto en el área de lengua como en el de matemáticas. En la primera, se exterioriza a través de un aprendizaje precoz de la lectura con un buen grado de comprensión y vocabulario. En la segunda, se demuestra por el uso de conceptos y símbolos numéricos.
- Buena memoria con cabida para contener información y almacenarla de forma ágil, es decir, son eficientes a la hora de

conmemorar datos, sucesos, etc. y disponen de gran sabiduría en un amplio abanico de temas escolares o no.

- Óptimo grado de comprensión y generalización de la información que se le presenta a un nivel profundo, lo cual, le permite establecer fugazmente conexiones.
- Buenos niveles de concentración y atención que se presentan en los primeros momentos evolutivos, puesto que son capaces de entretenerse solos durante bastante tiempo. Ahora bien, pueden incrementar o disminuir en función de la temática que se le exhiba y su interés frente a ella.
- Excelente observador e investigador, sobre todo, en las primeras etapas educativas en las que suele realizar continuas preguntas. Ahora bien, si en este periodo tiene un profesor que le responde y anima a continuar en la misma línea, seguirá planteándolas. Si por el contrario, sus preguntas no son satisfechas, deja de plantearlas.

Sobre las capacidades metacognitivas, antes de enumerar cuáles forman este segundo foco, es primordial definir qué se entiende por metacognición. En palabras de Jiménez (2000) es el conocimiento que se tiene sobre los propios procesos cognitivos; es conocimiento y control del propio conocimiento.

Se trata de saber qué: recursos cognitivos, control y autorregulación posee cada persona y cómo es capaz de manipularlos, es decir, cómo los codifica, almacena y recupera a nivel cognitivo y social (Sternberg, 1998).

Investigadores de este campo indican diferencias entre los más capaces y los menos en: conocimiento general o básico, en el tipo de estrategia, en la comprensión metacognitiva y en procedimientos ejecutivos (Borkowski y Peck, 1986; Cheng, 1993).

Por tanto, dentro de este segundo foco incluiremos a:

- Metamemoria: guardan y recobran los datos de la memoria a largo plazo vertiginosamente; puesto que conocen su sabiduría y las estrategias que disponen.
- Eficiente en la resolución de problemas: al ser capaces de realizar un escaneo rápido de la situación que le permitirá organizarla, seleccionar las estrategias coherentes en su resolución e ignorar las no efectivas.
- Autorregulación activa y autorregulación consciente: aluden a la experiencia en los procesos cognitivos y la proyección de la conducta ante actividades planteadas. La primera, se manifiesta en situaciones de aprendizaje por error y hace referencia a justificar el éxito en la tarea. La segunda, tienen en cuenta el error y trata de eliminarlo en su resolución.

En todas las anteriores, sobresalen los alumnos superdotados o de altas capacidades del resto de iguales.

En cuanto a características motivacionales y de personalidad:

- Elevado interés, constancia y excelencia en su trabajo, sobre todo, cuando éste es de su interés. Hay que tener cuidado con la magnificencia porque puede hacer que el alumno se plantea objetivos inalcanzables y eso, no le beneficia.
- Sentido del humor más complejo que el resto de sus compañeros, por eso a veces, no les entienden. Les gusta mucho jugar con la pragmática del lenguaje.
- Suelen ser líderes dentro del grupo, salvo cuando tienen una inteligencia o creatividad muy alta porque en estos casos manifiestan dificultades de comunicación con sus iguales.
- Son muy sentimentales consigo mismo y con los demás.
- Anteponen estar con adultos o con escolares mayores que con sus iguales; puesto que pueden comentar temas de mayor dificultad.

- Perspicaces en la solución de problemas, al emplear más de un método y ser estos novedosos.
- Comprometido sentido ético, lo cual, a veces, le provoca conflictos internos en su persona.

En referencia a las características relacionadas con la creatividad, complicadas de valorar:

- Capacidad para cavar los conocimientos que se le presentan de forma holísticas, lo cual, es opuesto al método de enseñanza – aprendizaje.
- Motivación natural por investigar nociones con gran interés y constancia.
- Solicitan nuevos retos que estén fuera de lo tradicional.
- Libertad de pensamiento, la cual se traduce en solucionar problemas de forma novedosa, ambigua, etc. huyendo del criterio de autoridad.
- Inquietos, revoltosos e irreflexivos en sus actividades y abstracciones.

En un intento por hacer una síntesis de los principales rasgos adjudicados a este tipo de alumnado, nos encontramos según Calero, García y Gómez (2007) con:

- Aprenden con rapidez y facilidad cuando están interesados.
- Tienen una destreza superior a la media para resolver problemas. Utilizan el conocimiento adquirido y las destrezas de razonamiento para resolver problemas complejos teóricos y prácticos.
- Incorporan al lenguaje oral un vocabulario avanzado, que utilizan con una compleja estructura lingüística.
- Comprenden de modo excepcional ideas complejas y/o abstractas.

- Manipulan notablemente símbolos e ideas abstractas, incluyendo la percepción y manejo de las relaciones entre ideas, sucesos y/o personas.
- Formulan principios y generalizaciones gracias a la transferencia de aprendizajes.
- Poseen un comportamiento sumamente creativo en la producción de ideas, objetos y/o soluciones.
- Tienen un interés profundo y, a veces, apasionado en algún área de investigación intelectual.
- Demuestran iniciativa para seguir proyectos ajenos. Pueden elaborar hobbies según su propia elección.
- Manifiestan una excepcional capacidad para el aprendizaje autodirigido, aunque posiblemente sólo en actividades extraescolares.
- Muestran independencia en el pensamiento, una tendencia hacia la no conformidad.
- Tienden a ser perfeccionistas, intensamente autocríticos y aspiran a niveles elevados de rendimiento; desean sobresalir.
- Poseen una gran sensibilidad y consistencia con respecto a sí mismos y a los otros, a los problemas del mundo y a las cuestiones morales; pueden resultar intolerantes con la debilidad humana

Además de los rasgos anteriores, los mismos autores exhiben cuatro peculiaridades que deben estar presentes a la hora de concretar si un alumno es o no de altas capacidades (Calero, García y Gómez, 2007). Éstas son:

- Memoria de trabajo.
- Flexibilidad.
- Autorregulación.
- Potencial de Aprendizaje.

La memoria de trabajo es la capacidad que permite a un individuo confrontar el conocimiento novedoso con el que ya posee, y de esta forma

poder inspeccionar, comprobar, predecir, etc. Presenta tres componentes: ejecutivo central, visual espacial y fonológico (Baddeley, 1981). García - Martín (2003) realiza una investigación centrada en comparar la memoria de trabajo de alumnos con altas capacidades con escolares de capacidad normal. Los resultados revelaron que los primeros se encuentran muy por encima de los otros.

La flexibilidad es la facultad que tiene un sujeto para hacer frente a un problema y resolverlo, adaptándose a una transformación. Este rasgo se relaciona con la ambigüedad y creatividad (Secadas y Pomar, 2003).

La autorregulación es la destreza que habilita a una persona a cambiar su conducta según las exigencias del entorno que le rodea (Ruff y Rothbart, 1996). Los alumnos de altas capacidades se caracterizan por tener motivación y constancia con la tarea, algo que ya ponía de manifiesto Renzulli (1978) y Mónks y Van Boxtel (1988), por tanto, ello le ayudará en tener un óptimo manejo de su propia autorregulación.

El potencial de aprendizaje es una medida novedosa de la cognición que muestra el potencial de aprendizaje de sujetos, de forma neutral, al grado de ejecución de la actividad que realiza; al adaptarse a las variables del sujeto que valora. Permite reconocer a sujetos con altas capacidades y diferenciarlos de otros individuos como pueden ser los talentosos en múltiples condiciones, porque los primeros manifiestan un elevado potencial de aprendizaje en diferentes ámbitos que evalúan habilidades distintas entre sí. (Calero 2004).

Miguel y Moya (2011) añaden a estas cuatro características, dos más: la creatividad, como facultad que depende de cierto nivel de inteligencia, aunque ésta última no la restrinja y la disincronía, que hace referencia al progreso no equilibrado ante el desarrollo cognitivo y otros ámbitos del alumno con altas capacidades. Esta particularidad se ha expuesto con mayor profundidad en un epígrafe anterior.

4.4 El perfil de los alumnos con altas capacidades

Los alumnos con alta capacidad forman un grupo no homogéneo con una serie de rasgos distintivos entre sí, por lo tanto, no todos los ejemplos y niveles de superdotación son idénticos.

Betts y Neihart (1988) proponen una clasificación de este colectivo heterogéneo en seis perfiles, en función de los sentimientos, comportamientos y necesidades. Estos son:

- Perfil I. Los exitosos.
- Perfil II. Los cambiantes o divergentes..
- Perfil III. Los underground.
- Perfil IV: Los amargados o enojados.
- Perfil V. Los superdotados doblemente identificados.
- Perfil VI. Los superdotados autónomos

El primer perfil está formado por los estudiantes de fácil identificación, al ser detectados en la escuela por exhibir: un comportamiento adecuado, un buen aprendizaje y altos rendimientos académicos. Se encuentran adaptados tanto al sistema educativo como a su ambiente familiar y escolar, y por ello, no manifiestan ningún tipo de problema o dificultad comportamental. Poseen una creatividad inhibida y un autoconcepto adecuado.

El segundo tipo contiene a un grupo que no es fácil de reconocer en el ámbito educativo, a menos que, los docentes hayan sido instruidos. Se caracterizan por exteriorizar: altos niveles de creatividad, humor sarcástico, cuestionar a la autoridad y no ajustarse ni al sistema educativo, ni al entorno social y familiar en el que se encuentran inmersos, de ahí que, no cumplan las normas y manifiesten conductas disruptivas. Además, tienen un autoconcepto bajo y pueden llegar a ser un grupo de riesgo, al poder cometer infracciones, delitos o iniciarse en el consumo de drogas.

La tercera modalidad es la más inédita y suele manifestarse, sobre todo, en el género femenino aunque también hay hombres. Se caracterizan por no

querer ser reconocidos como alumnos con elevados potenciales, y por eso, niegan su capacidad con el fin de ser aceptados dentro de los grupos de iguales y no ser identificados como "extraños". Tienen una personalidad insegura y angustiada.

En las primeras etapas evolutivas, el número de mujeres con altas capacidades es similar al de hombres. Sin embargo, en la adolescencia se manifiesta una diferencia cuantitativa, siendo inferior en el sexo femenino frente al masculino

Durante la etapa de Educación Primaria, las mujeres con altas capacidades suelen exteriorizar sus potencialidades, son activas, tienen buenos resultados académicos y grandes aspiraciones laborales. Conforme van creciendo, sufren el denominado "*miedo al éxito*", el cual, se caracteriza por esconder sus destrezas y habilidades. De modo que, se produce un cambio que provoca una disminución del interés por el rendimiento académico junto con las aspiraciones profesionales y hay una mayor exteriorización del deseo de pertenencia - amor a un grupo (Benito, 1990; Pérez y Domínguez, 2000; Silverman, 1989).

En consecuencia, en Primaria expresaban un deseo de autoestima, éxito y una recompensa por ello, mientras que en Educación Secundaria, son gratificadas por el éxito social y el conformismo.

Existen una serie de factores, sobre todo, extrínsecos que determinan el desarrollo de las mujeres con mujeres con altas capacidades y por eso, presentan las siguientes peculiaridades (García y Benito, 1992):

- Un elevado inconveniente en su identidad, porque encubren su potencial para gustar a los demás y no ser señaladas como "extrañas".
- Viven disputas entre la exteriorización del talento y la exigencia de ser integradas socialmente.
- La ausencia de modelos femeninos en el campo científico y su miedo a ser las primeras en dichos ámbitos considerados tradicionalmente

masculinos, hace que en matemáticas y en las habilidades espaciales obtengan resultados más bajos que los hombres.

- Presentan motivaciones y hobby distintos a los masculinos.
- Su nivel de autoestima es bajo y éste se refleja en pensar que sus destrezas son inferiores a lo que en realidad son.
- Reciben comunicaciones contrarias a la hora de desarrollar sus habilidades, por parte del sistema educativo y su contexto familiar.

En resumen, los estilos cognitivos, la personalidad y el rendimiento entre hombres y mujeres de altos potenciales son distintos. No obstante, parece que la identidad y la productividad siguen dependiendo de perspectivas vinculadas al género, las cuales, son reforzadas por el contexto familiar, escolar y social. Para reducirlas e incluso eliminarlas, es esencial poner en marcha un proceso de identificación temprana de niñas superdotadas y una intervención específica que contemple tanto el enriquecimiento curricular como aspectos relativos a autoconcepto, autoestima, etc. (Domínguez, 2002).

El cuarto prototipo es reconocido, sobre todo, en la etapa de Educación Secundaria, momento en el que exteriorizan enfado consigo mismo y con el adulto, porque el sistema no cumple con sus necesidades desde hace bastante tiempo. Los profesores suelen verles como perezosos, desinteresados, aburridos, rebeldes y cargantes. Ellos se sienten rechazados, responden a la defensiva, manifiestan bajo rendimiento y tienen una autoestima muy inferior.

La quinta categoría está integrada por personas superdotadas que tienen física o emocionalmente alguna discapacidad. No suelen exteriorizar sus altas capacidades por predominar su minusvalía, y por tanto, no son identificados. Estos sujetos manifiestan dificultades para interactuar y adaptarse en un entorno social, educativo y tienen un pésimo autoconcepto.

El sexto patrón, el mejor perfil, está compuesto por individuos equilibrados que fueron identificados por su entorno familiar y se han adaptado al sistema educativo de forma positiva, es decir, lo emplean como medio para satisfacer sus inquietudes. Presentan un elevado autoconcepto, son independientes, seguros de sí mismo y gozan de una excelente expresión

verbal que les hace ser grandes líderes. Son capaces de expresar sus sentimientos, metas y necesidades de forma libre y apropiada.

En síntesis, estos diferentes tipos de perfiles nos ayudan a conocer y/o comprender mejor a los estudiantes con altas capacidades y ser conscientes de la personalidad tan variada que tiene este colectivo. No obstante, se debe tener presente que no son estables en el tiempo y no deben emplearse para catalogar a los sujetos con altas capacidades.

4.5 Los rasgos emocionales de los alumnos con altas capacidades

Gómez y Mir (2015) plantean que los alumnos con elevados potenciales manifiestan los siguientes rasgos emotivos: hipersensibilidad, alto nivel de conocimiento personal, una peculiar personalidad, un gran deseo de aceptación social, un agudo sentido de la justicia, comportamientos disruptivos, inseguridad, frustración y estrés.

La hipersensibilidad es una característica propia de este alumnado, quienes son más débiles frente a las críticas que el resto de sus compañeros. No las toleran bien, sobre todo, cuando no son constructivas, ya que, no están habituados a cometer fallos y por tanto, no asumen bien las equivocaciones. Son exigentes consigo mismo en el trabajo y les gusta compartir su conocimiento con los demás, de ahí que, se sientan dolidos cuando no reciben un feedback por parte de los otros.

Manifiestan a una corta edad un alto nivel de su propio conocimiento, lo cual provoca a veces, no sentirse comprendidos en el ámbito escolar y familiar. Esto les conduce a no exteriorizar sus potenciales y manifestar cierta tendencia a la soledad.

Su personalidad se caracteriza por ser introvertida, insegura y les subyacen sentimientos de aislamiento y error. En ocasiones, las personas de su entorno no son empáticos con sus emociones y sólo tienen presente sus capacidades. Además, no toleran la falta de justicia racional y ante su

ausencia, reaccionan con rebeldía. A pesar de todo ello, disponen de una buena perspicacia y un sentido del humor muy desarrollado.

La aceptación social es una de sus grandes aspiraciones, ya que, con frecuencia sufren la separación social al no ser aceptado por sus iguales. Situación que no viven bien.

Poseen un agudo sentido de la justicia a nivel social y personal, que le conduce a responder ante las inmoralidades. Esto unido a un exceso de sensibilidad, hace que ante las dificultades de la sociedad manifiesten malestar.

Los comportamientos disruptivos aparecen en el contexto educativo, cuando no se les adapta el currículum a sus peculiaridades y necesidades, y por ello, muestran desmotivación, falta de interés, desgana, desidia e incluso abandono escolar. En ocasiones, incordian e incomodan a sus profesores.

Revelan inseguridad como respuesta de temor a no ser admitidos por sus iguales e incurrir en fallos ante los demás (tienen expectativas elevadas en ellos) o ante ellos mismos (se exigen demasiado). Todo ello, les produce melancolía y frustración.

La tolerancia a la frustración es más baja en este grupo de los alumnos, al tener unos niveles de demanda personal consigo mismo más altos que el resto de sus compañeros. Manifiestan inclinaciones al perfeccionismo (Alonso y Benito, 1996; Parker, 2000 y Pérez y Domínguez, 2000).

Sufren estrés por sus características personales, es decir, al disponer de una buena capacidad intelectual y un óptimo ritmo de aprendizaje, no requieren ningún tipo de sacrificio para aprender porque todo le resulta sencillo. La dificultad aparece cuando no encuentran fácilmente una respuesta, entonces, en ese momento se frustran y aparecen niveles de estrés muy alto, por no haber interiorizado el significado verdadero del trabajo. Si esta situación se repite con cierta frecuencia, pueden sufrir una depresión.

En consecuencia, es necesario que estos educandos dispongan de un entorno emocional adecuado, el cual, les favorezca el poder adquirir un equilibrio entre el plano cognitivo y el afectivo.

4.6. Las altas capacidades y posibles problemas asociados.

Los escolares con altas capacidades presentan necesidades educativas especiales por su propio perfil. Además, en algunos casos, pueden tener asociados otros problemas como: dificultades en el ámbito educativo, fracaso escolar y trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH).

Las dificultades que manifiestan los alumnos de elevados potenciales en el ámbito educativo pueden ser por: realización de actividades repetitivas, presentación de tareas inadecuadas, preferencia por elaboraciones distintas a lo solicitado, aburrimiento en clase en periodos de no actividad, respuestas rápidas en las que no han llevado a cabo la secuencia solicitada y estar absortos en sus pensamientos (Martín, 2013).

Los problemas de bajo rendimiento que manifiestan los estudiantes con elevados potenciales se caracterizan por no obtener adecuados resultados en el colegio, a pesar de tener óptimas destrezas. Al no estar adaptado el proceso de enseñanza – aprendizaje a sus características y necesidades, a lo largo de la Educación Primaria (quinto o sexto curso) comienzan a desconectarse de las explicaciones docentes, lo cual, les provoca carencias en competencias académicas, que les originarán un fracaso escolar en Educación Secundaria (tercer o cuarto curso) por no haber adquirido hábitos de estudio y trabajo; a la vez que manifiestan actitudes de negligencia, abandono, pereza, etc. (Alonso, 1990; Alonso y Benito, 1996).

Acereda (2000) y Vergara (1997) exponen que este tipo de alumnado presenta el síndrome del bajo rendimiento y el principio del fracaso académico, el cual, se exterioriza a través de los siguientes rasgos:

- Desorganización, al descuidar tanto la realización de las actividades escolares como los libros.
- Falta de atención en las sesiones, están inmersos en sus propios pensamientos, no escuchan al profesor.
- Declarar hastío por los tópicos académicos.
- Detallar el centro educativo como espacio de disgusto y sin sentido.
- Exponer miles de pretextos, por no hacer las actividades académicas.
- Molestar a sus compañeros.

En consecuencia, una óptima educación a los educandos de altas capacidades, les hará estar involucrados y animados en el aula. Por el contrario, una ausencia de contenidos académicos motivadores, a través de una atención educativa adaptada, hará que estos estudiantes desaprovechen su interés por instruirse y derivará en una frustración académica (Álvarez, 2003; Benito, 1999).

Jiménez y Álvarez (1997) complementan a la anterior exposición, detallando que hay escolares con altas capacidades procedentes de clases sociales bajas o medios rurales fundamentalmente, que no manifiestan dichos potenciales y por tanto, presentan un bajo rendimiento que puede ser analizado desde la perspectiva psicológica, familiar y escolar.

La primera dimensión argumenta que los estudiantes con bajo rendimiento manifestaban un ajuste personal pobre, un bajo autoconcepto, actitudes negativas hacia la escuela y relaciones familiares poco satisfactorias.

El segundo plano contempla varias causas. Los estudiantes con riesgo de fracaso escolar eran hijos no deseados o de progenitores separados/divorciados (Butler-Por, 1993). Los resultados académicos bajos aparecen cuando los ascendentes proyectan en sus descendientes ilusiones que ellos no alcanzaron y que hacen cohibir a estos (Miller, 1991). Las familias de alumnos con dificultades en el rendimiento presentan desavenencias entre sus componentes, estilo educativos variables (al principio liberal y luego amenazante) y la estructura familiar es manejable por los hijos (Freeman, 1993).

La tercera visión explica que el escaso rendimiento académico se debe a la disincronía y la ausencia de adaptaciones del currículum. La disincronía puede explicarse por el desfase existente entre: capacidad intelectual - afectiva, la cognición - aparato motor y razonamiento – lenguaje (Terrasier, 1988; Webb, 1993). La no adaptación del currículum implica una ausencia de: conocimientos de mayor abstracción, ritmo más ágil, actividades menos repetitivas, métodos de trabajo autónomos, experimentación, resolución de problemas, etc.

Los alumnos con altas capacidades con frecuencia manifiestan comportamientos muy vivos, con gran indagación, sobre todo, cuando se aburren en las aulas, lo cual, puede confundirse con un TDAH. No obstante, los síntomas del TDAH no tienen porqué estar enlazados con el término de altas capacidades, ya que, puede aparecer pero no es causado por las elevadas habilidades. Cuando este trastorno se presenta combinado con elevados potenciales, se considera al escolar “doblemente excepcional” (Pardo de Santayana, 2004).

Concretamente, a grandes rasgos, los indicios que aparecen en el TDAH asociado a las altas capacidades son:

- Falta de control de las respuesta a su entorno, provocándoles dispersión e impulsividad.
- Niveles de atención no adecuados que pueden originarse como consecuencia de un estado de apatía en clase.
- Inquietud motora como llamada de atención ante la no aceptación en el grupo de iguales.

De manera más detallada, algunas conductas a observar son: realización de bromas en situaciones no adecuadas, aburrimiento en actividades repetitivas y rechazo hacia su realización, inclinación a someter a los compañeros, repudio a la figura que sustenta la autoridad, etc.

Normalmente, los alumnos inteligentes manifiestan un repertorio comportamental adecuado a su edad, no necesitan estar en continuo movimiento y se adaptan bien al entorno (Martín, 2013).

4.7 Resumen

Los alumnos con altas capacidades son un grupo heterogéneo y se diferencian de otros escolares ordinarios, porque presentan unas peculiares características intelectuales, creativas y motivacionales. Todas las anteriores, se han intentado concretar y explicar con el fin de dirigir las observaciones de los profesionales educativos, y proporcionarles una ayuda en su reconocimiento e intervención con este tipo de alumnado en su práctica educativa diaria.

Capítulo 5. La identificación de los alumnos con altas capacidades: diagnóstico y evaluación psicopedagógica

El quinto capítulo de la presente tesis está compuesto por cinco epígrafes.

Durante el desarrollo del mismo, se exponen al lector la identificación del colectivo de altas capacidades, la cual conlleva dos momentos: detección y evaluación psicopedagógica. Para ello, se presentan los diferentes procedimientos más comunes usados en la identificación de estos educandos; teniendo presente la dificultad del proceso derivada de la diversidad de modelos o teorías descriptivas y explicativas de la superdotación, las cuales, han contemplado distintas concepciones del término y por tanto, han expuesto una variedad de contribuciones y explicaciones al respecto.

Por tanto, iniciaremos con una introducción al tópico que nos ocupa, seguiremos con una breve reseña histórica sobre el origen de la identificación de las altas capacidades, continuaremos con una exposición de la evaluación psicopedagógica, proseguiremos con una exposición de los instrumentos que permiten evaluar la superdotación y concluiremos con un resumen.

5.1 Introducción

En el capítulo anterior, se han expuesto las características generales y específicas de los alumnos con altas capacidades con el fin de proporcionar al lector un conocimiento de cómo son y cómo aprenden este grupo heterogéneo de educandos, y de esta forma poder comprender las circunstancias y acontecimientos de su entorno.

En el actual título, investigaremos sobre la identificación de los alumnos superdotados, por ser "un procedimiento que debe tener como finalidad el conocimiento de las características individuales de todos y cada uno de los alumnos para adaptarnos a ello, potenciando al máximo sus posibilidades en el contexto educativo" (Prieto, 1997, p.19). Es el paso previo a intervención.

La detección tiene como objetivo mejorar la atención de los alumnos con altas capacidades, puesto que, analizar su forma de ser y de educarse es una de las funciones de los profesionales del ámbito educativo (Martínez y Guirado, 2010).

Los términos identificación y diagnóstico, en bastante ocasiones, resultan ser sinónimos. Ahora bien, es interesante concretar que el primero, suele hacer referencia a la valoración integral que se hace sobre la elevada capacidad, mientras que el segundo concreta los talentos de cada sujeto, después de haber sido reconocido como superdotado. Por tanto, éste último es más extenso que el primero (Jiménez, 2000).

En palabras de Jiménez (2010), el diagnóstico es el proceso de recogida de información a fin de conocer las potencialidades y limitaciones de cada alumno y las posibilidades de desenvolvimiento diferencial que presenta, desde el inicio y a lo largo del recorrido escolar.

De aquí que, resulte interesante analizar brevemente la variedad de procedimientos empleados a la hora de identificar a estos de escolares, desde el inicio del estudio del tópico hasta la actualidad.

5.2 Reseña histórica sobre el origen de la identificación de las altas capacidades

Es importante empezar recordando que el concepto de altas capacidades o superdotación, ha florecido de manera paralela y subordinada a los diferentes paradigmas de la cognición a lo largo de la historia.

Desde el principio, el estudio de las altas capacidades se ha centrado en dos condiciones esenciales. Por un lado, el término y la explicación de la superdotación y por el otro, la dificultad de su identificación (Casado, 2009).

Para la conceptualización de la superdotación, se han desarrollado una serie de modelos descriptivos y explicativos, los cuales han planteado diferentes procedimientos, técnicas y recursos para su identificación.

En la primera mitad del siglo XX, nace el enfoque psicométrico que identifica a los alumnos superdotados mediante una evaluación de la inteligencia que parte de las calificaciones que obtiene el sujeto al realizar unas pruebas. Esta perspectiva engloba a los modelos monolíticos, factoriales y jerárquicos, los cuales van progresando de manera cronológica (Pardo de Santayana, 2002).

Eysenk (1982) manifiesta que los modelos monolíticos se fundamentan en la capacidad de aprendizaje como primordial expresión de la inteligencia y por ello, usan test que miden la cognición a través de un sólo factor. Pertenecen a este tipo, investigadores como Terman (Coeficiente Intelectual), Binet (Edad Mental) y Spearman (Factor G).

A finales de la década de los cincuenta y principios de los sesenta, surgen los paradigmas factoriales que conciben la inteligencia como un conjunto de rasgo con aptitudes diferentes e independientes, de cuya combinación surge el rendimiento escolar. Se concretan en emplear pruebas multifactoriales en la medición de la cognición, puesto que, su finalidad es segmentarla en distintos elementos y extraer la puntuación en cada uno de ellos. Dentro de este enfoque, algunos autores significativos fueron Thurstone y Guilford (Castelló y Batlle, 1998).

Genovard y Castelló (1990) plantean que los enfoques jerárquicos brotan entre los años sesenta y ochenta, fruto del progreso de los planteamientos anteriores. Estos se definen por centrarse en: el progreso de las estructuras, la herencia, las presiones del entorno y diferenciaciones descriptivas. De modo que, no necesitan determinar cuáles son las características que corresponden a una conducta inteligente.

Hoy en día, la visión psicométrica de la cognición ha sido desplazada por la necesidad de disponer de una teoría que sea capaz de dar respuesta a la inteligencia artificial, algo que contempla la ciencia cognitiva al estudiar los procesos mentales (Castelló, 1994).

Por lo tanto, la mayoría de los investigadores pertenecen a esta última corriente existiendo dos enfoques: evolutivo y cualitativo.

Mayer (1986) exterioriza que desde la perspectiva cognitiva se explica la inteligencia como la habilidad de procesamiento de la información, y se planifica a través de cuatro dispositivos que mantienen entre sí relaciones de interacción y dependencia. Dos de ellos, el de entrada (percepción) y el de salida (respuesta) establecen la conexión con el exterior. Entre ambos se sitúa el dispositivo central procesador (inteligencia) y debajo de éste, está el dispositivo de almacén (memoria). Los primeros hacen operaciones cognitivas elementales y dependen de la herencia genética, mientras que los segundos, son agrupaciones de microprocesos que forman operaciones complicadas y resultan del entorno. Desde esta visión, la evaluación de la cognición estaría determinada por el conjunto de recursos que componen una determinada aptitud o proceso mental en un ámbito concreto.

Por tanto, las pruebas tradicionales que se usan para la identificación de los sujetos con altas capacidades, no deben contemplarse como instrumentos que miden la globalidad de la inteligencia, sino como pruebas que realizan una valoración de la inteligencia académica (Richardson, 1990).

Renzulli y Purcell (1996) plantean las desigualdades entre un diagnóstico desde la perspectiva más ancestral y desde la visión de los nuevos

modelos a la hora de diagnosticar a los escolares con altas capacidades, véase tabla 13:

Nuevos modelos	Modelo tradicional
<ul style="list-style-type: none"> ○ Valoran procesos y resultados. ○ Valoración continua, flexible y reversible. ○ Valoración mediante criterios múltiples. ○ Se valoran capacidades y talentos en varias dimensiones. ○ La alta capacidad puede manifestarse a cualquier edad y en cualquier área. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Valoración de resultados. ○ Valoración en un momento dado. ○ Criterio único o punto de corte en el CI. ○ Se valorará la capacidad intelectual. ○ Se tipifica al alumno como superdotado o no superdotado.

Tabla 13. Desigualdades en el diagnóstico en el modelo tradicional y los nuevos modelos.

En consecuencia, en los nuevos modelos de altas capacidades se contempla el requisito de evaluar tanto procesos como resultados, en contraposición a los paradigmas convencionales que sólo se limitaban al producto o consecuencia.

Ahora bien, en el ámbito del diagnóstico han existido una serie de inconvenientes, tal y como señalan Ritchert (1991):

- Exposiciones superiores y deformadas de las altas capacidades: empleo de explicaciones de altas capacidades que no engloban todas las taxonomías.
- Equivocación sobre el objetivo del diagnóstico.
- Empleo de pruebas de forma deficiente o de manera excesiva.
- No respeto de la equidad en educación: no contemplan a escolares superdotados con bajo rendimiento por desmotivación, fobia, dificultades de aprendizaje etc.
- Transformación y empleo de perspectiva múltiples, que se traduce en el empleo de fuentes variadas y no fiables.

- Métodos absolutistas y característicos que sólo benefician a un porcentaje bajo de la población.

Jiménez (2010) plantea que las anteriores dificultades no han sido solventadas en su totalidad, pero se puede comprobar una cierta mejoría que se manifiesta en:

- Tomar ideas extensas y multipotenciales de la superdotación.
- Ver y analizar los cambios que experimentan la alta capacidad en grupos determinados.
- Usar técnicas formales e informales en el proceso de reunir información.
- Valorar constantemente el proceso en sí y las técnicas empleadas, teniendo presente la posibilidad de cambio.
- Los resultados del diagnóstico suscitarán una adecuada formación de los escolares a través de diversas circunstancias educativas.

En la actualidad, la identificación y evaluación de los alumnos con altas capacidades tiene como objetivo proporcionarles el tipo de respuesta educativa más acorde a sus necesidades, es decir, la puesta en práctica de programas de intervención que se basan en los principios de:

- Concreción de las altas capacidades.
- Culminación del crecimiento del potencial.
- Contemplación de la heterogeneidad entre los rasgos de los educandos.
- La práctica educativa basada en la inclusión, la cual reflexiona ante los rasgos individuales y emplea el aprendizaje cooperativo.
- El centro educativo ordinario como lugar idóneo para responder las demandas de este alumnado.
- Flexibilidad y apertura al resto de iguales.

- La importancia del papel del profesor en la identificación y evaluación de las necesidades, así como en la elaboración, puesta en práctica y valoración de los programas desarrollados.
- La consecución de fines conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Las necesidades educativas que pueden exhibir los estudiantes con superdotación pueden originarse tanto por insuficiencia como exceso de habilidades, pero ambas intervienen en su desarrollo equilibrado. Éstas pueden deberse a (Elices, Palazuelo y Caño, 2013):

- Altas capacidades intelectuales vinculadas con el pensamiento.
- Resultados académicos no conformes a sus potenciales.
- Dificultades en adecuación y conducta.
- Interacciones sociales.
- Dimensión socioafectiva.
- Disincronía en variables del desarrollo.
- Entornos complicados.

5.3 Indicadores ante posibles altas capacidades

No es sencillo reconocer las altas capacidades en los alumnos en el aula, sobre todo, cuando estos exteriorizan una serie de rasgos diferentes a un rendimiento excelente. De ahí que, es importante que los profesionales de la educación dispongan de una preparación relativa al proceso de identificación y lleven a cabo un empeño distinto al ordinario, donde la observación desempeñe un papel fundamental, en el desarrollo de sus clases. Sin lo anterior, el reconocimiento de estos alumnos por parte de sus profesores es inferior (Tourón, Repáraz y Peralta, 2006).

En el colectivo de alumnos con elevados potenciales, existen una serie de rasgos vinculados con la capacidad intelectual, la manera de aprender y de interactuar, que pueden avisar de la posible existencia de altas capacidades.

Estos deberían de ser conocidos por los docentes, con el fin efectuar una rápida detección.

Martínez y Guirado (2010) enumeran una serie de componentes para evaluar las altas capacidades, en relación con los perfiles y teniendo presente las variables intelectuales, de aprendizaje, socioafectivas y los factores de riesgo más comunes. Véase tabla 14.

Perfiles de altas capacidades	Variables cognitivas	Variables de aprendizaje	Factores de riesgo
<ul style="list-style-type: none"> ○ Superdotación ○ Talento académico. ○ Talento artístico ○ Talento lógico ○ Talento creativo ○ Talento lingüístico ○ Talento matemático ○ Talento motriz ○ Talento social. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Razonamiento lógico. ○ Creatividad. ○ Gestión de memoria, ○ Gestión perceptual ○ Habilidades lingüísticas. ○ Habilidades matemáticas. ○ Aptitud espacial. ○ Aptitud motora. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Ritmo de aprendizaje ○ Cantidad de conexiones ○ Tipo de organización ○ Estilos de aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Tendencia al aburrimiento ○ Perfeccionismo ○ Dificultades de socialización
		Variables socioemocionales	
		<ul style="list-style-type: none"> ○ Autoconcepto ○ Motivación ○ Hab. Sociales. ○ Puntualizaciones: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Personalidad. ▪ Disincronía. 	

Tabla 14. Variables que señalan la posible existencia de altas capacidades.

En síntesis, el objetivo de la identificación es el descubrimiento de las necesidades educativas que presentan estos discentes y que tiene que ser satisfechas, a través de una atención específica.

5.4 La evaluación psicopedagógica en la actualidad

Hoy en día, las aulas presentan una gran diversidad de alumnos, es decir, discentes que tienen un propio ritmo de aprendizaje y por tanto, diferente al resto de sus compañeros. De ahí, el gran esfuerzo que debe hacer los docentes por atender de manera individualizada el proceso educativo de cada uno de sus escolares en el aula.

Los alumnos con superdotación forman parte del programa de atención a la diversidad de los centros educativos y, por tanto, requieren que el propio sistema atienda sus necesidades y demandas, de la misma forma que lo hace ante aquellos escolares que presentan una discapacidad motórica, sensorial, psíquica o un déficit social o cultural (Reyzábal, 2007).

Expósito (2007) expone que los estudiantes con altas capacidades tienen que ser considerados en los centros ordinarios en los que están escolarizados, y requieren de un diagnóstico que contemple una evaluación psicopedagógica elaborada por un equipo de profesionales que concrete en qué situaciones estos discentes exteriorizan los óptimos potenciales y además, planteen las circunstancias en las que despliegan al máximo sus capacidades cognitivas.

Arocas y Vera (2012) expresan que es esencial identificar a los escolares superdotados y evaluarles de forma fiable, para poder observar sus rasgos y carencias. De esta forma, podremos proporcionarles la respuesta educativa que logre desarrollar al máximo su autorrealización y así, facilitarles su óptimo desarrollo integral en aspectos cognitivos, académicos y afectivos.

En línea con lo anterior, Rodríguez (2004) añade que en el entorno académico, la evaluación de aspectos educativos y pedagógicos de los

escolares superdotados debe tener un mayor alcance, al ser ésta la que va a permitir: adaptar el currículum, delimitar las destrezas de aprendizaje, concretar la distribución de la clase y su clima; por ser las variables emocionales las de mayor cuantía en estos estudiantes.

Valadez, Betancourt y Zavala (2006) exponen que para iniciar este procedimiento de evaluación, es primordial concretar las formas de reconocer y valorar a los superdotados, al estar especificado en el paradigma teórico y epistemológico, al cual se apele en este tópico. De modo que, podrá estar concretado en capacidades, rendimiento, cognitivos o socioculturales.

Souza (2004) y Hernández (2014) manifiestan la explicación de las altas capacidades desde un modelo multidimensional, por tanto, la identificación y evaluación de estos discentes deberá realizarse por diversos procedimientos: formales- informales, pruebas objetivas- subjetivas y de manera estática – dinámica. De lo contrario, no se reconocerán a los alumnos con elevados potenciales pertenecientes a minorías culturales o en situaciones de desventaja social (Ford, 2012).

Expósito (2007) exterioriza que no existe un único modelo de diagnóstico ante los escolares con superdotación, es decir, no hay un patrón que sea idéntico para todos. Del mismo modo, que no hay una única explicación de las altas capacidades o superdotación. Por tanto, cada especialista suele elegir aquellos procedimientos que están más acordes con la línea de investigación con la que se identifican.

Desde 2007, en la Comunidad de Madrid, la Dirección General de Promoción Educativa de la Consejería de Educación reglamentó quiénes y cómo deben realizar el diagnóstico de los alumnos de altas capacidades y qué tipo de respuestas educativas implica poner en práctica la atención educativa de estos escolares con el fin de evitar una gran diversidad .

Casanova (2007) señala que la evaluación psicopedagógica de los escolares superdotados, debe contemplar el análisis de los siguientes apartados:

- En relación al alumno.
- En relación con el contexto escolar.
- En relación con el contexto familiar.
- En relación con el contexto social.

En relación al alumno, se incluirá datos relevantes sobre:

- Historia escolar: centros en los que ha estado escolarizado, cursos que ha realizado, apoyos que ha recibido, etc.
- Desarrollo general: cognitivo, emocional y social.
- Posibles desequilibrios entre el ámbito intelectual, psicomotor, del lenguaje, afectivo y social.
- Nivel de competencia curricular o capacidad que manifiesta el escolar en una materia o área curricular con respecto a los objetivos y competencias básicas en el momento de la evaluación.
- Creatividad.
- Autoconcepto.
- Estilo de aprendizaje o conjunto de estrategias cognitivas que emplea el educando a la hora de interpretar la información, es decir, cómo se relaciona, cómo aprende y qué actitudes tiene ante el aprendizaje.
- Habilidad para plantear y resolver problemas.
- Tipo de actividades preferidas.
- Metas que persigue.
- Perseverancia en la tarea.
- Ritmo de aprendizaje.

En relación con el contexto escolar:

- Análisis de las características de la intervención educativa.
- Análisis de la organización de esta intervención.
- Relaciones establecida en el grupo – clase.

- Interacción que el alumno establece con sus compañeros y profesores.

En relación con el contexto familiar:

- Características de la familia.
- Características de su entorno, significativas para la respuesta educativa.
- Posibilidades de cooperación de la familia en la educación adecuada del alumno.
- Expectativas de la familia.

En relación con el contexto social:

- Recursos culturales de la zona que puedan constituir apoyos complementarios para el desarrollo personal del alumno.

Una evaluación psicopedagógica es como un proceso sistemático, continuado y compartido de recogida de información y de toma de decisiones que tiene por objetivo justificar la oferta curricular y la provisión de servicios. De modo que, sus objetivos son clarificar los puntos fuertes y débiles de cada uno de los escolares, con el fin de concretar las medidas de atención a la diversidad que requieren (Giné y Font, 2007)

Este procedimiento es competencia de los Equipos Interdisciplinares y de los Departamentos de Orientación; siendo el responsable, el profesional de la especialidad de orientación educativa, quién contará con la ayuda del resto de profesores que considere necesario. Por tanto, se trata de una labor interdisciplinar e implica un trabajo en equipo.

Bonals y Sánchez (2007) hacen hincapié en el trabajo coordinado de los diferentes expertos que participan en el proceso, puesto que cada uno de ellos desde su ámbito y con sus pruebas específicas, darán una visión que tendrá que ser integrada dentro de un marco integrador.

La normativa que regula el proceso de evaluación psicopedagógica en la Comunidad Autónoma de Madrid es la Orden de 14 de febrero de 1996, que trata sobre el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y fue promulgada por el Ministerio.

En pocas palabras, en el proceso de diagnóstico de un educando de altas capacidades, la evaluación es un referente que se caracteriza por ser (Jiménez, 2000):

- Proceso metódico de reunir información.
- Englobar el uso de ciertos instrumentos.
- Requerir la comprensión de toda la documentación reunida.
- Comportar la realización de una opinión de calidad y con trascendencia.
- Guiar a la adopción de acuerdos progresivos en poco tiempo.

Una década más tarde, la misma autora manifiesta que dicho procedimiento debe orientarse a tres objetivos (Jiménez, 2010):

- Descubrir indicadores de alta capacidad a través de fuentes de información complementarias.
- Analizar y precisar las características propias de los más capaces respecto al grupo ordinario.
- Ofrecer a los alumnos una enseñanza adaptada a sus capacidades y recursos.

A modo de síntesis, el proceso de detección, evaluación - diagnóstico y atención educativa comienza con la evaluación psicopedagógica y su correspondiente informe. A continuación, se informa a la familia y al equipo directivo de los resultados obtenidos por el alumno. Por último, se diseña la respuesta educativa, con su correspondiente seguimiento y evaluación, con el fin de poder introducir todas las modificaciones que se consideren oportunas.

5.5 Instrumentos para el diagnóstico de los alumnos con altas capacidades

Hay un amplio número de instrumentos y recursos para evaluar las altas capacidades intelectuales. Cada uno de ellos, ha sido elaborado para estimar aspectos concretos (Guirado, 2015).

Sánchez (2013) expone que las dimensiones a valorar en una evaluación, para comprobar el diagnóstico de altas capacidades o talento son:

- Cognitivo- intelectual: capacidades intelectuales generales, aptitudes específicas y estilo cognitivo.
- Académico - curricular: nivel de competencia curricular, rendimiento académico, capacidad de esfuerzo, calificaciones, motivación e intereses y estilo de aprendizaje.
- Creatividad y pensamiento divergente: flexibilidad, originalidad, imaginación, habilidad de elaboración y creación en diversas tareas. Esta variable ayuda a diferenciar entre un alumno superdotado, precoz o talentoso.
- Socio - afectivo y emocional: interacciones entre iguales - adultos, habilidades sociales, liderazgo, autoconcepto y autoestima, etc.
- Contexto familiar, social y escolar: limitaciones y medios que le proporcionan cada entorno.

En toda evaluación se manejan pruebas de valoración que pueden ser objetivas o subjetivas. La diferencia entre ambas es el empleo de test estandarizados. Son objetivas, los test de: inteligencia, creatividad, aptitudes, personalidad, etc. por ser pruebas normalizadas. Son subjetivas, la observación, la entrevista, el análisis de las producciones escolares, etc.

Para evaluar la inteligencia se emplean pruebas psicométricas, las cuales, tienen dos objetivos. A nivel general, concretar la capacidad del escolar y a nivel individual, determinar las aptitudes específicas en aspectos verbales y manipulativos, tales como: razonamiento lógico, procedimiento perceptual,

memoria, razonamiento verbal, razonamiento matemático y aptitud espacial. (Gómez y Mir, 2011).

Algunas de los test que se emplean para medir la inteligencia son:

- WISC-IV. Escala de inteligencia Wechsler para escolares cuyas edades estén comprendidas entre 6 y 16 años (Wechsler, 2005).
- WIPPSI. Escala de inteligencia para Preescolar y Primaria, con una edad cronológica entre 4 y 6 años (Wechsler, 1981)
- BADYG. Bateria de aptitudes diferenciales y generales (Yuste, 1988).

Estas pruebas suelen determinar con bastante fiabilidad la capacidad y el éxito académico, pero no pueden precisar la satisfacción y el éxito profesional en la vida adulta. El CI únicamente no determina el logro que una persona alcanza en su vida. En este sentido, tiene un rol importante la inteligencia emocional y cómo la persona ha vivido las dos primeras etapas de la vida, infancia y adolescencia. Si esta vivencia ha sido buena en los planos académicos y personal, el sujeto dispondrá de un óptimo nivel cultural, estará especializado en distintos temas, etc. Sin embargo, si ha sido negativa, puede que haya abandonado los estudios, sobre todo en la pubertad, lo que le conllevará a tener una vida adulta menos responsable en el trabajo, no aceptará las normas y tendrá tanto un autoconcepto como una autoestima afectados (Sánchez, 2013).

Para valorar la creatividad, es esencial tener presente los comportamientos, ideas y producciones que realiza el ser humano, los cuales debe sobresalir por su originalidad, flexibilidad y creación única.

Uno de los autores pioneros en la investigación de la creatividad fue Torrance (1977), quién la define como una aptitud independiente del potencial cognitivo. Creatividad no es igual a inteligencia, aunque entre ambas existe una conexión, puesto que, una alta capacidad no comprende sin un elevado nivel de creatividad. Además, expresa que los alumnos muy creativos son también

muy inteligentes, aunque sólo unos pocos de los muy inteligentes son a su vez creativos.

A veces, la propia disciplina del sistema educativo no permite que los alumnos con creatividad sean capaces de demostrarla. Otras, la ausencia de experiencias o no formación del profesorado, hacen que no pueda ser identificada en dicho ámbito (Sánchez, 2013).

Alonso (2000) realiza un estudio exhaustivo sobre las diferentes maneras de evaluar la creatividad y presenta una clasificación con siete rangos que permite determinar su nivel:

- Test de pensamiento divergente.
- Inventario de actitudes e intereses.
- Inventario de personalidad.
- Inventarios biográficos.
- Valoración de profesores, compañeros, y supervisores.
- Juicio de producciones.
- Autoinformes de actividades y logros creativos.

El mismo autor señala que, los dos primeros son los más empleados en la identificación de los alumnos con altas capacidades.

Algunas de las pruebas creativas más empleadas son:

- CREA. Inteligencia creativa (Corbalán et al., 2002)
- PIC (Artola, et al., 2004).
- Torrance (*Torrance Test of Creative Thinking*, 1974 adaptado por Jiménez, et al., 2007).

La estimación de las aptitudes es un aspecto esencial también. Dentro de ellas, se encuentran: habilidades musicales, razonamiento numérico, razonamiento abstracto, relaciones analógicas, memoria auditiva, atención y dotes perceptivas, etc.

Algunos ejemplos de pruebas que miden las aptitudes son:

- Test de talento musical de Seashore (Seashore, Lewis y Saetvit, 1992).
- Prueba de Aptitud diferencial (DAT) (Bennett, Seashore y Wesman, 1990).
- TEA 1, 2, 3. Test de Aptitudes Escolares (Thurstone y Thurstone, 1990)

Para evaluar la dimensión socioafectiva - emocional y los estilos de aprendizaje, es importante concretar los aspectos a tener presente en cada una de ellas. La primera contempla las interacciones interpersonales, las habilidades sociales, el liderazgo, el autoconcepto, etc. mientras que la segunda, nos informa acerca de las condiciones en las que mejor aprende un alumno, es decir, el conjunto de estrategias cognitivas que emplea a la hora de instruirse.

Existen diversas clasificaciones sobre los estilos de aprendizaje. Una de ellas es la planteada por Sánchez (2013), quién los organiza en visuales, auditivos y kinestésicos.

- Visuales: sujetos que aprenden mejor con información escrita.
- Auditivos: personas que prefieren estudiar a través de información oral.
- kinestésicos: individuos que asimilan de forma superior mediante el tacto, movimiento o el espacio.

Otra distribución es la estructurada en: activos, reflexivos, teóricos y pragmáticos (Balaguer, 2014; Honey y Munford, 1992).

- Activos: seres humanos con pensamientos amplios e inclinaciones por actividades novedosas. Se instruyen en acción.
- Reflexivos: personas que prefieren la contemplación a la acción. Se educan estudiando, escuchando, analizando, etc.
- Teóricos: individuos que se guían por la objetividad y racionalidad. Son lógicos, estructurados y críticos.

- Pragmáticos: seres que aprenden con agilidad e interés, cuando el tema es de su interés. Son prácticos, experimentadores y eficaces.

Algunas pruebas que valoran el plano socioafectivo -emocional y los estilos de aprendizaje son:

- BAS. Batería de Socialización (Silva y Martorell, 1989).
- ESPQ. Cuestionario Factorial de Personalidad (Coan y Cattell, 1990)

La valoración del nivel de competencia curricular es otro aspecto a tener presente. Se trata de conocer qué nivel presenta el alumno con respecto a los objetivos, contenidos, actividades y criterios de evaluación del curso en el que está escolarizado. Su conocimiento permite poner en marcha una serie de medidas educativas en su proceso de enseñanza - aprendizaje (flexibilización, enriquecimiento, etc.).

Algunos modelos de prueba objetiva que pueden emplearse son:

- Bacep 1, 2, 3. Batería de contenidos Escolares de Primaria (Pérez et al., 2002)
- Pruebas de conocimiento escolares (Tapia, 1997).

Por último, la evaluación del contexto familiar y escolar del alumno es esencial, porque permite disponer de información sobre las peculiaridades que beneficiarán o dificultarán su progreso. Para ello, se emplean técnicas objetivas y subjetivas. Entre las primeras destaca, sobre todo, la entrevista, puesto que, permite recoger información sobre el alumno. En cuanto a las segundas, se pueden emplear:

Para familias:

- Cuestionario para familias. Educación Infantil y Primaria (Arocas et al., 2002).

Para profesores:

- EDAC. Escala de detección de alumnos con altas capacidades (Artola et al., 2003).

Finalizado el proceso de evaluación psicopedagógica, se lleva a cabo un estudio de todos los datos obtenidos del alumno y de su contexto escolar - familiar, con el fin de diagnosticar la presencia o no de altas capacidades. En caso afirmativo, es importante especificar entre altas capacidades o superdotación y talentos.

5.6 Resumen

En síntesis, una ajustada valoración de las altas capacidades tiene que efectuarse en relación con el contexto escolar, con el contexto social, con el contexto familiar y con el propio niño.

Resaltemos que las aulas de los centros educativos son, en muchas ocasiones, el primer espacio en el que se identifica a los alumnos con altas capacidades, por ello, deberían disponer de un profesorado con una adecuada formación en esta temática.

Ahora bien, en qué momento se debe hacer la evaluación sigue siendo una cuestión sin cerrar hoy en día entre los expertos. Algunos investigadores comentan que ésta se puede detectar en los primeros años de vida de un sujeto (Benito y Moro, 1997; Coriat, 1990; Sánchez, 2013; Silverman, 1992), mientras que otros, exponen que no se puede elaborar un diagnóstico seguro hasta finales de la adolescencia (Acereda y Sastre, 1998; Castelló, 2008).

Reproduciendo a Acereda y Sastre (1998), una identificación precoz de escolares superdotados proporciona algunas circunstancias complicadas como: facilitar resultados con poca validez de pronóstico, confundir la superdotación con otros estados (maduración precoz, talento, etc.) y crear en el sujeto y en los que le rodean expectativas que no siempre responden a la realidad.

Capítulo 6. Marco legislativo y normativo de las altas capacidades

El sexto capítulo de la presente tesis doctoral está compuesto por cinco epígrafes.

Durante el desarrollo del capítulo, se expone al lector un recorrido histórico sobre la legislación escolar española, que ha regulado la educación de los alumnos con altas capacidades, junto con la realidad escolar de estos educandos en otros países del mundo.

De modo que, empezaremos con una introducción al tópico, seguiremos con un recorrido histórico a través de las diferentes Leyes y Reales Decretos que han tratado la educación de los alumnos de altas capacidades en nuestro país y sus concreciones en las diferentes Comunidades Autónomas, continuaremos con una exposición sobre la atención de este tipo de alumnos en otros países y concluiremos con un resumen.

6.1 Introducción

Resulta relevante exponer que en nuestro país en tiempos pasados, no ha existido una costumbre o hábito por el estudio de los alumnos con altas capacidades, lo cual, no quiere decir que no hayan florecido en diversos campos como pueden ser: arquitectura, escultura, música, matemáticas, etc.

Ahora bien, poco a poco con el paso del tiempo, parece que el tópico que nos ocupa ha ido extendiéndose en nuestra sociedad, tal y como manifiesta Jiménez (2010) “pese a su falta de tradición escolar y a la ausencia de formación en el profesorado, en la actualidad hay nuevas condiciones sociales - escolares que indican que la educación de los más capaces debe incorporarse explícitamente al sistema escolar general”. (p. 206).

En la actualidad, desde un punto de vista social existen una serie de leyes, normativas, directrices, instituciones y personal, que demarcan y enuncian los procedimientos del sistema educativo español.

Concretamente, las últimas leyes y sus respectivos reglamentos exponen la atención de los alumnos de una forma más concreta, es decir, especifican cuáles son los educandos que requieren una atención educativa específica y diferencia del resto de sus iguales, por sus condiciones escolares o personales. Por tanto, plantea una atención educativa individualizada para aquellos estudiantes que se encuentran tanto por encima como por debajo de la media: bajo un modelo de escuela inclusiva que contempla las potencialidades de todo el alumnado (Martínez, 2014).

La escuela inclusiva es un marco excelente para que los discentes con altas capacidades desarrollen todos sus potenciales, ya que, permite que dispongan de múltiples oportunidades educativas. No obstante, hoy en día, las aulas presentan una gran diversidad de educandos con rasgos y características bien diferenciadas, lo cual, hace que el docente se sienta en muchos momentos “agobiado” y manifieste cierta inclinación a atender a los alumnos con discapacidad; olvidando las potencialidades de los alumnos superdotados para mejorar la labor educativa del propio docente y el apoyo a sus compañeros.

6.2 Recorrido histórico a través de las diferentes Leyes y Reales Decretos que han tratado la educación de los alumnos de altas capacidades en España

Iniciaremos este recorrido histórico mencionando la primera ley española que menciona por primera vez a los alumnos con altas capacidades, la Ley General 14/1970, de 4 agosto de 1970, de Educación y Financiamento de la Reforma Educativa (LGE) dedica el Capítulo VII, a la *“Educación Especial”*, haciendo una referencia expresa tanto a alumnos discapacitados como a los más dotados en estos momentos. En tal sentido, esboza en varios artículos la cualidad específica de los alumnos superdotados y propone el modelo de organización escolar y el sistema de enseñanza que considera más oportuno para ellos. Concretamente, en los siguientes:

art. 49.2. Se prestará una atención especial a los escolares superdotados para el debido desarrollo de sus aptitudes en beneficio de la sociedad y de sí mismo.

art. 53. La educación de los alumnos superdotados se desarrollará en los centros docentes de régimen ordinario, pero se procurará que su programa de trabajo, utilizando métodos de enseñanza individualizada, les facilite, una vez alcanzados los niveles comunes, obtener el provecho que les permitan sus mayores posibilidades intelectuales.

En el mismo año, se publica el Decreto 2480/1970 de 22 de agosto sobre Ordenación del curso académico 1970-1971, en el que se indica que “podrían incorporarse al primer curso de Educación General Básica (EBG) aquellos alumnos que cumplieran seis años dentro del curso académico y no del año natural en que iniciaban la escolaridad, como había sido habitual hasta entonces. De esta forma, algunos escolares podrían comenzar antes de los seis años sus estudios y se beneficiarían de ello.

Un año más tarde, se publica la Orden de 15 de julio de 1971 sobre Ordenación Educativa del curso 1971-1972, en relación con la progresiva

implantación de la EGB. Se retoma la normativa habitual de comienzo de la EGB a los seis años dentro del año natural.

Un tiempo más tarde, aparece la Orden de 1 de junio de 1979 sobre Normalización de la situación Académica de Determinados Alumnos de EGB. Ésta pretendía regular a los escolares que empezaron la EGB sin tener seis años de edad y que tras finalizar el octavo curso, de forma particular, se les daría el *“Título de Graduado Escolar”*; siempre y cuando cumpliera los siguientes requisitos:

- a) Cumplir catorce años de edad dentro del curso académico 1979-1980.
- b) Tener ocho años de escolaridad en el nivel de EGB y en igual número de años académicos, reflejados en el libro de escolaridad.
- c) Evaluación positiva, con calificación mínima de “Notable” en los ocho cursos de EGB.

Esta orden provoca un retraso en la educación de los alumnos superdotados, puesto que no tiene en cuenta la medida de aceleración educativa (Sánchez, 2009).

En síntesis, la LGE supuso un progreso y proporcionó un avance en la educación especial, sobre todo, de los discapacitados. No obstante, no alcanzó en la práctica educativa a los alumnos más capaces, debido a las condiciones sociales, económicas y políticas existentes en esos momentos en nuestro país (Jiménez, 1997).

En 1989, aparece el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo, el cual es considerado la antesala de la LOGSE. En él, se insertan una serie de cambios semánticos en el espacio de la educación especial, como puede ser: incluir necesidades educativas especiales en lugar de educación especial. Dentro de este nuevo término, se engloba la atención de los alumnos discapacitados y más dotados.

Un año más tarde, se aprueba la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

Jiménez (2000) expone que esta ley elimina la contemplación explícita y pormenorizada de los superdotados, lo cual, lo considera erróneo por tres razones:

- El tópico de los alumnos superdotados se afirma y apoya en el Libro Blanco.
- Se desaprovecha la ocasión de formar parte de una inclinación educativa en aumento en las zonas desarrolladas.
- Se propone una educación para la excelencia de todos y cada uno de los alumnos.

Además, la misma autora exterioriza que fue una distracción suprimir la temática de los alumnos superdotados; ya que tanto la ley como las publicaciones oficiales posteriores que guiaban su progreso, eran un espacio esencial para el planteamiento diferencial de la educación y para la reflexión ante las peculiaridades de cada individuo dentro de su colectivo. Además, la LOGSE defendía un currículum comprensivo y diversificado que se mantenía en un principio: la atención a la diversidad de los escolares. De ahí que, palabras como adaptaciones curriculares, evaluación personalizada, etc. fueran términos sellados y desarrollados por la reforma y formaran parte del quehacer de los profesionales de la educación.

Por tanto, es inadecuado decir que la LOGSE hubiera olvidado por completo a los estudiantes con altas capacidades, puesto que, podemos encontrar en su desarrollo ciertas menciones como son: capacidad y motivación por el trabajo están repartidas de forma distinta entre los escolares, y cómo los centros educativos deben ser conscientes de esa situación e intentar transformarla. Así, en las orientaciones didácticas de Secundaria se lee:

- Han de prepararse también actividades referidas a los contenidos considerados complementarios o de

ampliación con la perspectiva de aquellos alumnos que pueden avanzar más rápidamente o que lo hacen con menos necesidad de ayuda y que, en cualquiera de los casos, pueden profundizar en contenidos a través de un trabajo autónomo.

- El ... banco de actividades graduadas... no supone un inconveniente para los alumnos con un ritmo de aprendizaje superior a la media, siempre que exista la posibilidad de recorridos más rápidos que permitan a estos alumnos ir saltando a través de las actividades más significativas.

En 1995, se publica el Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de los alumnos con necesidades educativas especiales. Este decreto, trata de forma clara el proceso educativo de los alumnos con sobredotación intelectual. Específicamente, en el Capítulo primero y segundo.

El capítulo primero, *“Principios y disposiciones generales”*, se hace referencia en los artículos:

art. 1. Objeto.

El objeto del presente Real Decreto es la regulación de las condiciones para la atención educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, asociadas a su historia educativa y escolar, o debidas a condiciones personales de sobredotación y de discapacidad psíquica, motora o sensorial.

art. 3. Escolarización.

Se propone la educación de este tipo de escolares en un centro ordinario, siempre que sea posible.

art. 7. Adaptaciones curriculares.

Se plantea la elaboración de adaptaciones curriculares significativas.

art. 8. Recursos, medios y apoyos complementarios.

Se promueve la detección precoz de las necesidades educativas.

El capítulo segundo, *“De la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual”*, se plantea en los siguientes artículos:

art. 10. Atención educativa.

La atención educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales, asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual, velará especialmente por promover un equilibrio de los distintos tipos de capacidades establecidas e los objetivos generales de las diferentes etapas educativas.

art. 11. Evaluación y medidas.

1. El Ministerio de Educación y Ciencia determinará el procedimiento para evaluar las necesidades educativas especiales, asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual, así como el tipo y el alcance de las medidas que se deben adoptar para su adecuada satisfacción.

A este fin, los equipos de orientación educativa y psicopedagógica y los departamentos de orientación de los institutos de educación secundaria que escolaricen a alumnos con necesidades educativas especiales, asociadas a condiciones de sobredotación intelectual, contarán con profesionales con una formación especializada.

Además, en 1996 se editan dos Órdenes Ministeriales y una Resolución: la Orden Ministerial de 14 de febrero de 1996, por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales. La Orden Ministerial de 24 de abril de 1996, por la que se regula las condiciones y procedimiento para flexibilizar, con carácter excepcional, la duración del periodo de escolarización obligatoria de los alumnos con necesidades educativas especiales, asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.

En esta orden se modera la aceleración de nivel, igual que está regulada la repetición de curso con el fin de concretar las necesidades educativas de este alumnado Específicamente, en el:

art. 4. Requisitos y condiciones.

1. Podrá anticiparse un año la escolarización en el primer curso de Educación Primaria.
2. y 3. Tanto la Educación Primaria como la Educación Secundaria Obligatoria se pueden disminuir un curso la escolarización, siempre que se tengan en cuenta las siguientes circunstancias. Para la primera etapa educativa, que los alumnos no hayan empezado un año antes y en la segunda, que los escolares hayan interiorizado los objetivos del ciclo o curso que le pertenezca estudiar.

Estas disposiciones deben de ir presididas por un informe favorable de los servicios de orientación psicopedagógica. Además, pueden ser modificables en cualquier momento, si así lo recomienda el seguimiento de la evaluación del alumno.

La Resolución de 29 de abril de 1996, de la Secretaría de estado de Educación, por la que se determinan los procedimientos a seguir para orientar la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual. Dicho decreto pone de manifiesto:

art. 3. Criterios generales de atención educativa, los cuales brevemente plantean que:

Los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a sobredotación intelectual serán escolarizados en centros ordinarios, se les podrá realizar adaptaciones curriculares de ampliación, se estudiará la posibilidad de flexibilizar el periodo de escolarización obligatoria con su correspondiente adaptación individual del currículo.

Globalmente, resulta interesante comentar que entre la publicación de la LGE de 1970 hasta la Resolución de la Secretaría del Estado de Educación en 1996, ha pasado bastante tiempo y durante el mismo, se ha revelado que (Jiménez, 1997):

- Afrontar el proceso educativo de los alumnos con sobredotación intelectual no es ni fácil ni sencillo.
- Las políticas educativas no han proporcionado la atención específica que requieren estos escolares.

Un año más tarde, se aprueba la Resolución de 20 marzo de 1997, de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional, por la que se determinan los plazos de presentación y resolución de los expedientes de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones especiales de sobredotación intelectual.

Tras un periodo de cinco años, se aprueba la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre de 2002, de Calidad de la Educación (LOCE). Esta ley retoma el tópico de la educación de los estudiantes con altas capacidades, el cual, ya fue planteado por la LGE. Prueba de ello, es que menciona como características más relevantes de estos alumnos: el esfuerzo, el mérito, la satisfacción por el trabajo bien hecho, la autoexigencia y la excelencia.

Concretamente, el capítulo VII, *De la atención a los alumnos con necesidades educativas específicas*, en la sección 3ª expone a los alumnos superdotados intelectualmente en:

art. 43. Principios.

1. Los alumnos superdotados intelectualmente serán objeto de una atención específica por parte de las Administraciones Educativas.
2. Con el fin de dar una respuesta educativa más adecuada a estos alumnos, las Administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para identificar y evaluar de forma temprana sus necesidades.

3. El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá las normas para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo establecidos en la presente Ley, independientemente de la edad de estos alumnos.
4. Las Administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para facilitar la escolarización de estos alumnos en centros que, por sus condiciones, puedan prestarles una atención adecuada a sus características.
5. Corresponde a las Administraciones educativas promover la realización de cursos de formación específica relacionados con el tratamiento de estos alumnos para el profesorado que los atiende. Igualmente adoptarán las medidas oportunas para que los padres de estos alumnos reciban el adecuado asesoramiento individualizado, así como la información necesaria que les ayude en la educación de sus hijos.

Esta ley fue derogada rápidamente, pero hizo que la siguiente tuviera que tratar el tópico de estos escolares.

En el 2003, se aprueba el Real Decreto 943/2003, de 18 de julio, por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente.

Dicho decreto contempla en el Capítulo I, “*Las disposiciones generales*”, haciendo referencia en los artículos:

art. 3. Identificación y evaluación de las necesidades de los alumnos superdotados intelectualmente.

Las Administraciones educativas adoptarán las medidas necesarias para identificar a los alumnos superdotados intelectualmente, evaluando las necesidades educativas específicas de dichos alumnos lo más tempranamente posible.

art. 4. Medidas de atención educativa.

1. La atención educativa de estos alumnos se iniciará desde el momento de la identificación de las necesidades, sea cual sea su edad, y tendrá por objeto el desarrollo pleno y equilibrado de sus capacidades y personalidad.
2. Las Administraciones educativas determinarán las condiciones que deben reunir los centros para prestar una adecuada atención educativa a estos alumnos, así como los criterios para que los centros elaboren programas específicos de intensificación de aprendizaje.
3. Las Administraciones educativas adoptarán las medidas oportunas para que los padres de los alumnos superdotados intelectualmente reciban el adecuado asesoramiento continuo e individualizado, así como la información necesaria sobre la atención educativa que reciban sus hijos y cuantas otras informaciones les ayuden en la educación de estos. Asimismo, se informarán a los padres y a los alumnos sobre las medidas ordinarias o excepcionales de atención que adopten. Para la aplicación de estas será necesario el consentimiento de los padres.

art. 5. Requisitos.

La decisión de flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente se tomará cuando las medidas que el centro puede adoptar, dentro del proceso ordinario de escolarización, se consideren insuficientes para atender adecuadamente a las necesidades y al desarrollo integral de estos alumnos.

art. 6. Registro de las medidas de flexibilización de la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente.

Se dejará constancia en el expediente académico del alumno, y se consignará en los documentos oficiales de evaluación,

mediante la correspondiente diligencia al efecto, en la que constatará la fecha de resolución por la que se autoriza dicha medida.

En el Capítulo II, “*Enseñanzas de régimen general*”, en los artículos:

art. 7. Criterios generales para flexibilizar la duración de los diversos niveles, etapas y grados para los alumnos superdotados intelectualmente.

1. La flexibilización de la de la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente consistirá en su incorporación a un curso superior al que le corresponde por su edad. Esta medida podrá adoptarse hasta un máximo de tres veces en la enseñanza básica y una sola vez en las enseñanzas postobligatorias. No obstante, en casos excepcionales, las Administraciones educativas podrán adoptar medidas de flexibilización sin tales limitaciones. Esta flexibilización incorporará medidas y programas de atención específica.
2. La flexibilización deberá contar por escrito con la conformidad de los padres.

art. 8. Procedimiento general para flexibilizar la duración

Las Administraciones educativas determinarán el procedimiento, trámites y plazos que, de acuerdo con lo dispuesto en este Real Decreto, se han de seguir en su respectivo ámbito territorial para adoptar las medidas de flexibilización de la duración de los diversos niveles, etapas y grados para los alumnos superdotados intelectualmente, así como, el órgano competente para dictar la correspondiente resolución.

Tres años más tarde, se publica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Esta ley no es tan amplia como las anteriores, en cuanto al tópico de los discentes superdotados. De hecho, en el Título II, Equidad en la Educación, Capítulo I, “*Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo*”, Sección segunda, los menciona específicamente como alumnos con altas capacidades intelectuales en los artículos:

art. 71. Principios.

2. Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

art. 76. Ámbito.

Corresponde a las administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades. Asimismo, les corresponde adoptar planes de actuación adecuados a dichas necesidades.

art. 77. Escolarización.

El gobierno, previa consulta a las comunidades autónomas, establecerá las normas para flexibilizar la duración de cada una de las etapas del sistema educativo para los alumnos con altas capacidades intelectuales, con independencia de su edad.

Un año más tarde, se publican las Instrucciones de 16 de enero de 2007, de la Dirección General de participación y Solidaridad en la Educación, sobre la aplicación del procedimiento para flexibilizar la duración del periodo de escolaridad obligatoria del alumno con necesidades educativas asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual. En este documento se presenta una definición de sobredotación que incluye un elevado nivel de capacidades cognitivas, alta creatividad y rendimiento excepcional en la mayoría de las áreas. Además, integra las instrucciones sobre la flexibilización y proporciona una función importante a la Dirección del Centro, al tener que solicitar la evaluación psicopedagógica y la de flexibilización a la Delegación Provincial antes del 30 de abril.

Recapitulando, de todas las leyes que hemos planteado, las tres que hacen frente a la realidad educativa de los alumnos de altas capacidades fueron: la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, de 4 de agosto de 1970, la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación y la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Recordemos que la LOGSE, en un principio, omite la educación de los alumnos superdotados.

En cambio, si nos centramos en las tres últimas leyes orgánicas españolas, podemos ver (tabla 15):

- El avance en la terminología empleada.
- La categoría diagnóstica.
- Las medidas educativas adoptadas.

	LOGSE 1990	LOCE 2002	LOE 2006
Determinación	No constan explícitamente sobredotación intelectual en sus desarrollos posteriores.	Alumnos superdotados intelectualmente.	Alumnos con altas capacidades.
Categoría diagnóstica	Necesidades educativas especiales.	Necesidades educativas específicas	Necesidades educativas específicas de apoyo educativo.
Medidas educativas	Respuesta educativa a las necesidades. Ayudas complementarias a lo largo de su escolaridad.	Atención específica. Respuesta educativa a través de la identificación y evaluación temprana de sus necesidades.	Atención temprana. Planes de actuación.

Tabla 15. Consideración de los más capaces en las tres leyes orgánicas significativas.

Siete años más tarde, se publica la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Esta nueva ley presta especial atención a la diversidad de talentos del alumnado y ofrece: una atención más individualizada, trayectorias más flexibles, incrementa el nivel de exigencia, incentiva el esfuerzo mediante la realización de evaluaciones externas estandarizadas y dotan a los centros de mayor autonomía para especializarse y generar una oferta más plural; permitiendo a las familias una mayor elección.

Desde la perspectiva que estamos tratando, podemos ver que la LOMCE dedica la totalidad de su preámbulo al vocablo talento:

Los alumnos y alumnas serán objeto de una atención, en la búsqueda de desarrollo del talento, que convierta la educación en el principal instrumento de movilidad social, ayude a superar

barreras económicas y sociales y genere aspiraciones y ambiciones realizables para todos.

Todos los estudiantes poseen talento, pero la naturaleza de este talento difiere entre ellos. En consecuencia, el sistema educativo debe contar con los mecanismos necesarios para reconocerlo y potenciarlo.

Detrás de los talentos de las personas están los valores que los vertebran, las actitudes que los impulsan, las competencias que los materializan y los conocimientos que los construyen.

A diferencia de la LOMCE, la LOE sólo nombraba una sola vez el vocablo talento en su prólogo. Ahora bien, a lo largo del desarrollo de LOMCE, no se hace en ningún otro momento mención al talento o a su progreso.

La LOMCE continúa usando el término alumnos con altas capacidades para referirse a dicho grupo de educandos, el cual, fue propuesto por la LOE. Sobre la atención educativa a dicho alumnado, ésta se mantiene igual y no cambia desde el marco legislativo que estableció la LOE en cuanto: principios, recursos, ámbito y escolarización (artículos 71, 72, 76 y 77 respectivamente).

En conjunto, la actual legislación nacional sobre alumnos con altas capacidades se concreta en:

- Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Orden Ministerial de 14 de febrero de 1996, sobre evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales que cursan las enseñanzas de régimen general establecidas en la LOGSE.
- Real Decreto 943/2003, de 18 de julio, por el que se establecen las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente. Éste se concretará en una Orden Ministerial en algunas autonomías.

Todas ellas regulan las siguientes medidas en el ámbito educativo español (véase tabla 16).

Aspectos fundamentales	<ul style="list-style-type: none"> ○ Identificación y evaluación de las necesidades. ○ Medidas de atención educativa. ○ Requisitos y condiciones. ○ Evaluación psicopedagógica y dictamen de escolarización. ○ Registro de medidas excepcionales. ○ Plazos de presentación y resolución de expedientes. ○ Enseñanzas de régimen general y especial (criterios generales y procedimiento de flexibilización).
Medidas	<ul style="list-style-type: none"> ○ Ordinarias: organizativas y metodología. ○ Excepcionales: adaptación curricular de ampliación y de enriquecimiento, anticipación y reducción del período de escolarización.
Responsables de la detección	<ul style="list-style-type: none"> ○ Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica. ○ Departamento de Orientación ○ Equipo Docente.
Posibles solicitudes de flexibilización	<ul style="list-style-type: none"> ○ Tres veces en la enseñanza básica ○ Una sola vez en las enseñanzas post-obligatorias.
Modalidad de escolarización de la flexibilización	<ul style="list-style-type: none"> ○ Obligatoria. ○ Post-obligatoria.
Procedimiento a seguir en el proceso de flexibilización	<ul style="list-style-type: none"> ○ 1º. Detección por parte del equipo docente ○ 2º. La dirección del centro informa a los padres o tutores legales para obtener su conformidad. ○ 3º. Solicitud al servicio de orientación correspondiente para la realización de la evaluación psicopedagógica.

	<ul style="list-style-type: none"> ○ 4º. La dirección del centro eleva a la Dirección Provincial la solicitud, que incluye: informe del equipo docente, informe psicopedagógico, propuesta concreta de modificación del currículo y documento de conformidad de los padres. ○ 5º. La inspección educativa elabora un informe sobre la idoneidad de la propuesta y valora si se respetan los derechos del alumno y su familia. ○ 6º. La Dirección Provincial remite, en el plazo de quince días, la documentación mencionada a la Dirección General de Renovación Pedagógica. ○ 7º. La Dirección General de Renovación Pedagógica resuelve en el plazo de tres meses, a contar desde la presentación de la solicitud en la Dirección Provincial, y comunica dicha resolución a la Dirección Provincial y a la Dirección del centro para su traslado a los interesados.
--	---

Tabla 16. Análisis del contenido de la normativa nacional sobre alta capacidad.

6.3 La legislación sobre alumnos con altas capacidades en las Comunidades Autónomas españolas

Jiménez y García (2013) centrándose en la normativa actual y vigente, exhiben que el código sobre altas capacidades presente en las diferentes Comunidades Autónomas españolas se fundamenta en las siguientes medidas:

- Tipo de ley y objeto que regula.
- Aspectos fundamentales.
- Medidas de intervención y responsables de la detección.
- Solicitudes de flexibilización y etapa donde se aplica.
- Procedimiento del proceso de flexibilización.

Además, manifiestan que cada autonomía cuenta con una reglamentación concreta sobre altas capacidades en la que desarrolla una serie normas (véase tabla 17).

Comunidades Autónomas	Tipo de ley	Objeto regulado
Andalucía	Orden 01-08-1996.	Condiciones y procedimientos de flexibilización.
	Instrucciones 16-02-2007.	Procedimiento para la flexibilización de la duración del periodo de escolaridad.
Aragón	Resolución 04-09-2001.	Procedimiento de flexibilización, adecuación de la evaluación psicopedagógica, registro de medidas curriculares excepcionales y respuesta educativa.
	Resolución 29-10-2007.	Autorización con carácter experimental del Programa de Desarrollo de Capacidades.
Canarias	Orden 22-07-2005.	Atención educativa, medidas, criterios de identificación e intervención.
Canarias	Resolución 21-12-2005.	Procedimientos y plazos que regulan la atención educativa
Castilla La Mancha	Resolución 17-07-2001.	Procedimiento para orientar la respuesta educativa
	Orden 15-12-2003.	Criterios y procedimientos para identificar, orientar y autorizar la flexibilización

Castilla y León	Orden EDU/1865/2004.	Flexibilización de distintos niveles y etapas del sistema educativo.
	Resolución 07-04-2005.	Publicación Plan de Atención al Alumnado con Superdotación Intelectual.
	Orden EDU/283/2007.	Constitución equipo de atención al alumnado con alta capacidad.
Comunidad Valenciana	Orden 18-06-2002.	Condiciones y procedimiento para la flexibilización.
Extremadura	Orden 27-02-2004.	Procedimiento para orientar la respuesta educativa.
Galicia	Orden 28-10-1996.	Condiciones y procedimientos para la flexibilización.
Madrid	Orden 11-01-2005.	Regula con carácter excepcional la flexibilización.
	Orden 06-07-2007.	Implantación y organización de las enseñanzas de idiomas.
Murcia	Orden 24-05-2005.	Procedimiento, trámites y plazos para orientar la respuesta educativa.
País Vasco	Resolución 24-07-1998.	Procedimiento de flexibilización, evaluación, registro y respuesta educativa.

Tabla 17. Fecha, tipo de ley y objeto regulado en las Comunidades Autónomas con legislación específica.

Jiménez y García (2013) plantean que junto con la anterior legislación, algunas Comunidades Autónomas como Andalucía, Aragón, Castilla La Mancha, Comunidad Valenciana, Galicia y País Vasco tienen una serie de Decretos y Órdenes que moderan la respuesta educativa de este tipo de escolares (véase tabla 18). En dicha normativa hay Anexos con modelos de:

- Autorización.
- Conformidad familiar.
- Solicitud de evaluación psicopedagógica.
- Informe docente.
- Informe psicopedagógico.
- Dictamen de escolarización.
- Informe de Inspección Educativa.
- Solicitud de flexibilización.
- Modelo de concreción curricular.
- Seguimiento de la propuesta curricular.

Comunidades Autónomas	Aspectos fundamentales.
Andalucía	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Definición de sobredotación y criterios generales. ➤ Procedimiento para solicitar la flexibilización.
Aragón	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Criterios generales de atención educativa. ➤ Evaluación psicopedagógica. ➤ Medidas curriculares y procedimiento de flexibilización. ➤ Registro de medidas excepcionales y plazos. ➤ Carácter experimental del Programa de Desarrollo de Capacidades.
Canarias	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Proceso de detección temprana y evaluación psicopedagógica. ➤ Procedimiento y desarrollo del informe psicopedagógico. ➤ Aspectos formales y de tramitación de dicho informe. ➤ Informe psicopedagógico procedente de otras Comunidades Autónomas. ➤ Actualización de los informes psicopedagógicos. ➤ Medidas ordinarias, extraordinarias y excepcionales. ➤ Procedimiento para solicitar la flexibilización y el adelanto de áreas. ➤ Procedimiento para la flexibilización de

	<p>enseñanza de Música e Idiomas</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Registro y reglas de aplicación e interpretación. ➤ Anexos.
Castilla La Mancha	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Criterios de flexibilización y condiciones de la atención educativa. ➤ Procedimientos y documentación necesaria. ➤ Resolución, registro y seguimiento. ➤ Anexos.
Castilla y León	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Destinatarios y principios. ➤ Características y objetivos. ➤ Análisis de la situación de este alumnado. ➤ Medidas de actuación, desarrollo del plan y evaluación.
Comunidad Valenciana	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Medidas y destinatarios. ➤ Requisitos y condiciones para la flexibilización. ➤ Niveles no obligatorios. ➤ Proceso y detección y procedimiento de flexibilización. ➤ Evaluación psicopedagógica. ➤ Registro de medidas de flexibilización y seguimiento.
Extremadura	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Criterios generales de atención educativa. ➤ Evaluación psicopedagógica y proceso de identificación. ➤ Medidas y procedimiento para solicitar medidas excepcionales. ➤ Registro de medidas adoptadas y seguimiento. ➤ Enseñanzas de Régimen Especial. ➤ Anexos.
Galicia	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Criterios generales y específicos y evaluación psicopedagógica. ➤ Medidas curriculares y procedimiento de flexibilización. ➤ Registro de medidas excepcionales adoptadas

Madrid	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificación y evaluación psicopedagógica y criterios generales. ➤ Enseñanzas de Régimen General y Especial (criterios, requisitos, condiciones, procedimientos y plazos, registro y seguimiento). ➤ Anexos
Murcia	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Condiciones y criterios generales para la flexibilización. ➤ Evaluación psicopedagógica. ➤ Medidas ordinarias, extraordinarias y excepcionales. ➤ Procedimiento en enseñanzas de régimen general y especial. ➤ Plazos para solicitar la flexibilización, registro y seguimiento. ➤ Anexos.
País Vasco	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Atención educativa y medidas curriculares ➤ Evaluación psicopedagógica ➤ Procedimiento de flexibilización y registro de medidas excepcionales

Tabla 18. Aspectos fundamentales en la regulación de las Comunidades Autónomas.

En síntesis, teniendo en cuenta que la presente tesis doctoral realiza un estudio e investigación en Madrid, es importante no olvidar que dicha autonomía se rige por la legislación nacional vigente, sintetizada y expuesta con anterioridad, junto con:

Con respecto al currículo:

- La Orden 3661/2007, de 6 de julio, por la que se regula para la Comunidad de Madrid la implantación y la organización de las enseñanzas de idiomas de régimen especial derivadas de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en cuyas disposiciones adicionales especifica que la a Dirección General de Ordenación

Académica adoptará las medidas oportunas para flexibilizar los requisitos de acceso a las enseñanzas de idiomas en los supuestos de alumnos con altas capacidades intelectuales; solicitando los informes que se consideren necesarios.

Con respecto a la Atención a la Diversidad:

- Resolución de 24 de enero de 2001, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se determinan los procedimientos para orientar la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones de sobredotación intelectual y se establecen, en su caso, y con carácter excepcional, los plazos para flexibilizar el periodo de escolarización obligatoria de dicho alumnado.
- La Orden 70/2005, de 11 de enero, del Consejo de Educación de la Comunidad de Madrid, por la que se regula con carácter excepcional la flexibilización de la duración de las diferentes enseñanzas escolares para los alumnos con necesidades educativas específicas por superdotación intelectual.
- Instrucciones de 19 de julio de 2005 de la Dirección General de Centros Docentes relativas a la elaboración y revisión del Plan de Atención a la Diversidad, de los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos de Educación Infantil, Primaria y Educación secundaria de la Comunidad de Madrid.
- Resolución de 28 de julio de 2005, del Director General de Centros Docentes, por la que se establece la estructura y funciones de la Orientación Educativa y psicopedagógica en Educación Infantil, Primaria y Especial en la Comunidad de Madrid.

6.4 Los alumnos de altas capacidades en otros países del mundo

La educación de los alumnos con altas capacidades en otros países del mundo resulta muy diversa, ya que hay naciones con bastante cultura y tradición en la formación de este tipo de escolares, mientras que otros, apenas se han

interesado en esta temática, tal y como se expone a continuación (Sánchez, 2009).

Desde cualquier perspectiva mundial, resulta esencial interiorizar las necesidades específicas de los escolares superdotados como punto de igualdad en el proceso educativo, en relación con el resto de educandos. Esto significa, facilitar a este grupo una educación diferenciada cuya finalidad sea desarrollar al máximo sus potencialidades teniendo presente sus puntos fuertes y débiles. Ahora bien, esta idea no se puede hacer realidad fundamentalmente por dos razones. La primera alude al marco legal, que en ocasiones, determina los procedimientos de identificación y las medidas educativas a adoptar, mientras que la segunda, hace referencia a los momentos en los que los profesionales de la educación no toman en cuenta las medidas educativas específicas existentes con las que hacer frente a la atención a la diversidad del colectivo que estamos tratando. Esto último, tiene más repercusiones de las que en un principio se pueden pensar porque pasado un periodo breve de tiempo, verán en sus clases a estudiantes desmotivados, con fracaso escolar, con conductas disruptivas, etc. (Pérez, 2006).

6.4.1 Los alumnos de altas capacidades en Europa

Desde tiempos pasados, los países europeos han asumido la existencia de alumnos con altas capacidades y talentosos en sus centros educativos y han manifestado su preocupación por proporcionarles el tipo de educación más acorde a sus circunstancias. Esta situación se agudiza, sobre todo, a partir de 1994, momento en el que se recoge por escrito las recomendaciones del Consejo de Europa para atender a este tipo de estudiantes y que se centran en: normativa, investigación, formación docente, respuestas educativas específicas dentro de centro ordinarios y medidas que impidan resultados perjudiciales, al diagnosticar a un escolar como superdotado; subrayando la exigencia de ofrecerles asistencia y apoyo en su desarrollo (Comisión de Cultura y Educación del Consejo de Europa, 1994, citado por Pérez, 2006).

A partir de esa fecha y hasta la actualidad, se ha producido un gran avance en la educación de este tipo de alumnos, aunque no puede ser equiparada con la tradición norteamericana. En dicho progreso han desempeñado un papel fundamental el Consejo Europeo de Alta Capacidad (ECHA) y el Comité Europeo para la Educación de niños/as y adolescentes intelectualmente avanzados, dotados y talentosos (Eurotalent), ya que, ambas instituciones han promovido encuentros entre expertos, profesionales del ámbito educativo, padres, etc. de todos los países europeos, en los que se compartía conocimientos, experiencias de trabajos con este tipo de alumnado y se planteaban iniciativas relacionadas con la educación de los estudiantes de altas capacidades (Sekowski y Lubianka, 2015).

Pérez y Losada (2006) realizan un estudio comparativo en 24 países europeos (Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, Eslovenia, España, Finlandia, Francia, Grecia, Holanda, Hungría, Irlanda, Islandia, Italia, Letonia, Luxemburgo, Noruega, Polonia, Portugal, Reino Unido, Rumania, Rusia, Suiza y Suecia) en los que analizan las siguientes características:

- Legislación.
- Consideración de estos alumnos en el grupo de necesidades educativas especiales o no.
- Tipos de medidas educativas.
- Actividades extracurriculares.
- Competiciones.
- Programas de verano.
- Colegios específicos.

Para ello, recopilan información de organizaciones internacionales, ministerios y administraciones educativas, universidades, asociaciones y centros específicos. Con toda la documentación, obtienen los siguientes resultados en función de cada aspecto.

Sobre legislación, ambas autoras ponen de manifiesto que 15 de los 24 países no engloban en el marco legislativo una reglamentación específica para la educación de los alumnos con altas capacidades, por tanto, no la pueden

aplicar a la práctica escolar. Mientras que, los 9 restantes, si dispone de ello (ver figura 10).

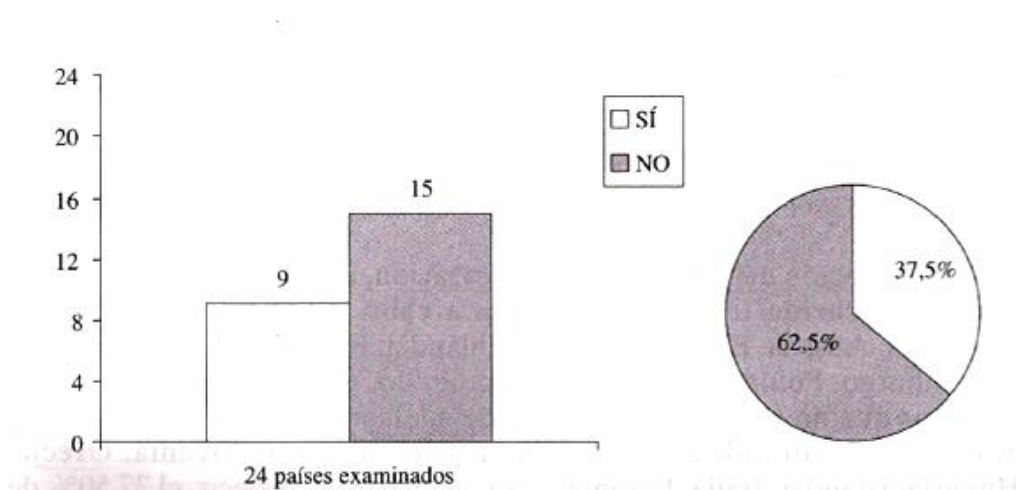


Figura 10. La legislación escolar general del país incluye la superdotación.

Ejemplos a señalar son España y Reino Unido. El primero cuenta con una legislación bastante a la vanguardia sobre la educación de estos escolares, sin embargo su práctica educativa es irregular. El segundo, no dispone de una reglamentación, pero les dedica atención, sobre todo, a nivel privado (Sánchez, 2009).

En cuanto a la consideración de estos alumnos en el grupo de necesidades educativas especiales o no, ambas investigadoras revelan que 14 de los 24 estados engloban a los alumnos con altas capacidades dentro del grupo de alumnos con necesidades educativas especiales y por tanto, requieren de medidas de atención a la diversidad, mientras que los demás 10, no les incluyen dentro de ese grupo (véase figura 11). No obstante, la ausencia de regulaciones sobre la inclusión de los estudiantes superdotados dentro del grupo de alumnos con necesidades educativas especiales en esa decena de naciones, no excluye la aplicación práctica de otras normativas, es decir, la puesta en práctica de ciertas formas de trabajo con dicho colectivo dirigidas a la activación y el apoyo a su educación (Sekowski y Lubianka, 2015).

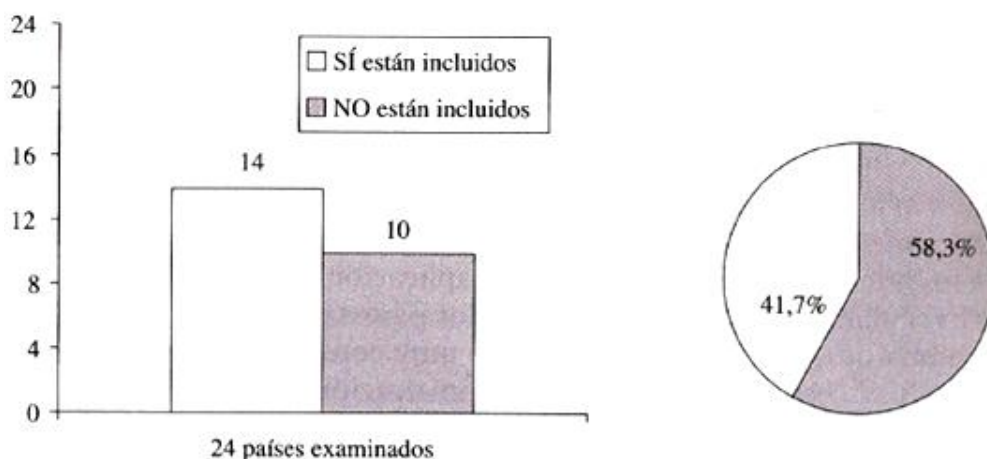


Figura 11. Inclusión o no dentro del grupo de alumnos con necesidades educativas especiales.

Ante los tipos de medidas educativas, Luz y Losada (2006) exponen la flexibilización en dos variantes, antes del inicio de la etapa escolar o ya empezada la escolaridad. Sobre la primera, comentan que en 15 de los 24 estados no se permite anticipar la edad de comienzo, mientras que en los 9 restantes, sí está admitido (véase figura 12). En cuanto a la segunda, en 18 de los 24 países está permitida la flexibilización de la etapa obligatoria, una vez que están escolarizados, en contra de los otros 6 (véase figura 13).

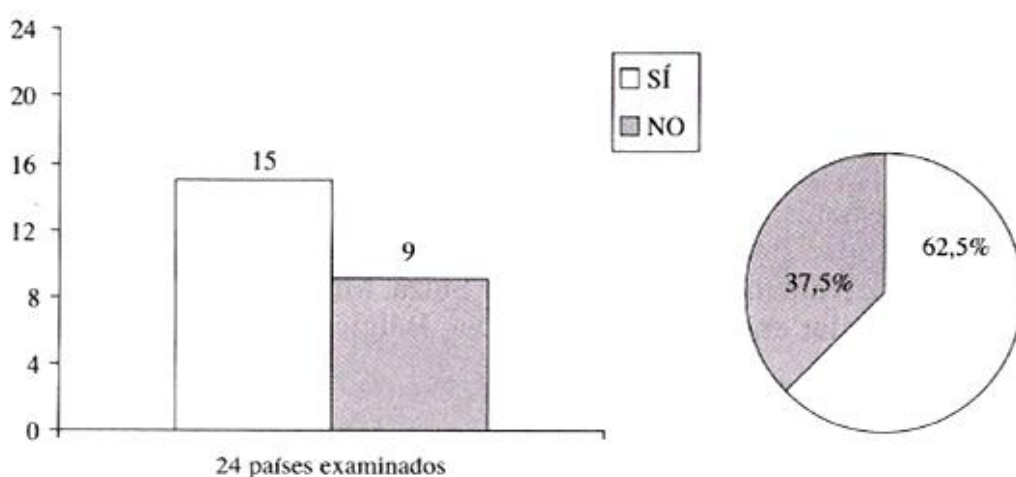


Figura 12. Posibilidad de comenzar la escolarización antes de lo habitual por la edad.

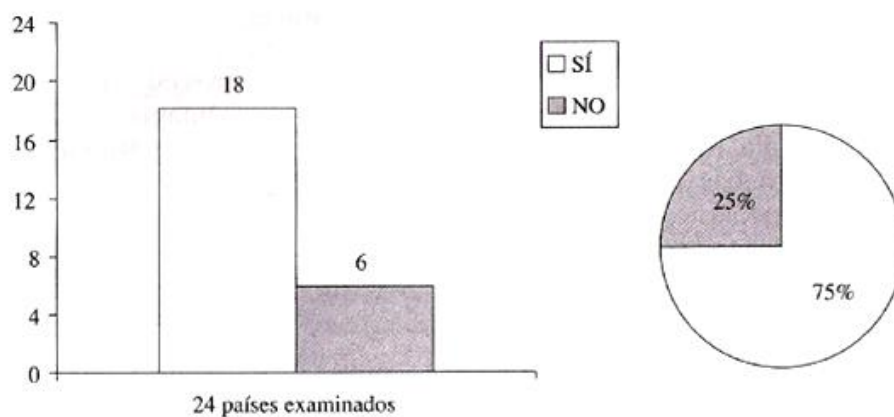


Figura 13. Posibilidad de adelantar cursos.

En función de las actividades extracurriculares, las dos autoras plantean que 20 de los 24 estados planifican algún tipo de actividad fuera del currículum como pueden ser: lecciones específicas, programas de enriquecimiento, cursos, etc. en contra de los 4 restantes, en los que no se ofrece nada (véase figura 14).

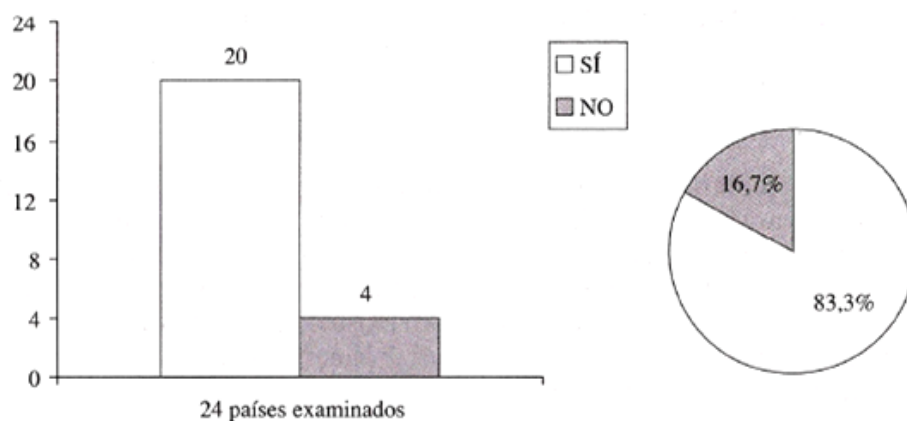


Figura 14. Oferta de actividades extracurriculares.

Sobre competencias específicas, las investigadoras mencionan que 18 de las 24 naciones proponen competencias escolares ya sean: dentro del

mismo colegio, entre centros diferentes, a nivel local, regional, nacional o incluso internacional. Mientras que, los 6 restantes no ofertan nada (véase figura 15).

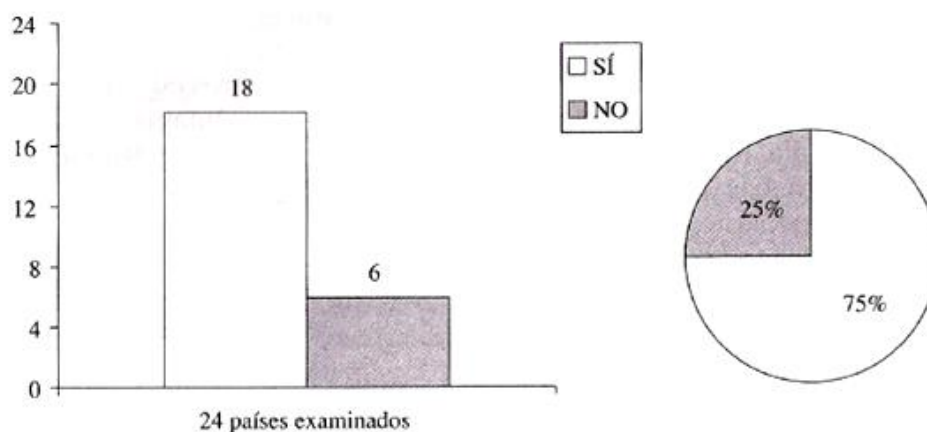


Figura 15. Competiciones específicas.

En cuanto a programas de verano, 17 de los 24 países ofrecen programas de enriquecimiento en los meses estivales, en contra de los otros 7 que no tienen este tipo de enriquecimiento en verano, lo cual, no significa que no dispongan de ellos en otros momentos del año (véase figura 16).

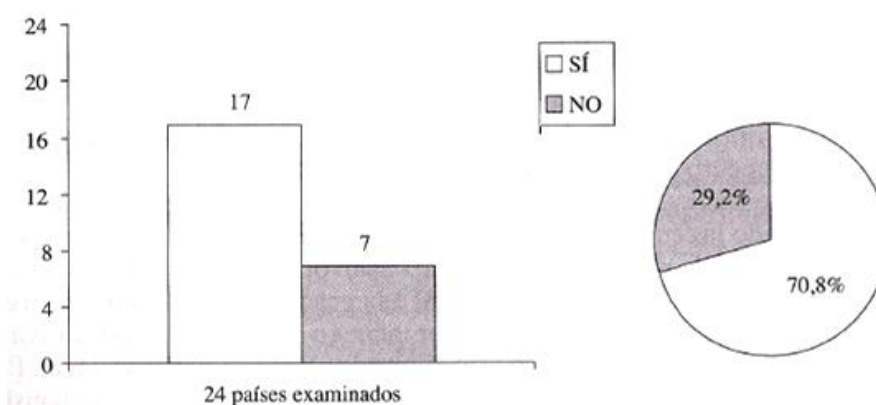


Figura 16. Programas de verano.

Ante centros específicos, 14 de los 24 estados disponen de colegios especiales para los alumnos con altas capacidades, mientras que los 10 restantes, no cuentan con ellos (véase figura 17).

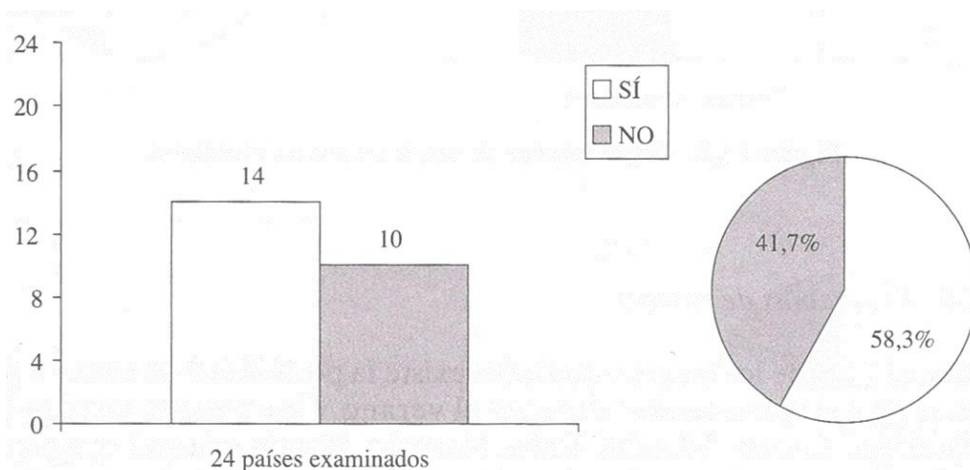


Figura 17. Posibilidad de escolarizar a los alumnos superdotados en escuelas especiales.

En función de los datos que se han estudiado, se podría establecer la siguiente síntesis:

Los estados europeos no han desarrollado un sistema uniforme de educación sobre los alumnos más capaces. Aunque en la mayoría de ellos, se lleva a cabo una enseñanza que pretende desarrollar al máximo los potenciales de estos educandos, existen diferencias en las actividades prácticas que utilizan para organizar su proceso de aprendizaje, tal y como se ha ido exponiendo. Además, tan sólo nueve países tienen en su legislación escolar recogida la educación de los alumnos superdotados, algo que no debe admitirse, puesto que, es primordial que las leyes de educación de todas las naciones contengan la educación de este colectivo, ya que, a partir de ahí se elaborará un reglamento que delimitará la aplicación del marco normativo a práctica educativa por parte de los profesionales de la educación. De esta forma se incrementarán las otras variables analizadas.

6.4.2 Los alumnos de altas capacidades en Estados Unidos

Sánchez (2009) expone que Estados Unidos ha sido un país pionero en la educación de los alumnos con altas capacidades, ya que cuenta con una experiencia de más de cien años avalada por una política educativa que

permite atender y desarrollar adecuadamente a estos escolares, a través de una gran diversidad de métodos.

Pérez (2006) señala que las investigaciones en esta nación comenzaron en el siglo pasado, concretamente en los años treinta, con la identificación de alumnos con altas capacidades y/o talentosos, y continuaron en la misma línea hasta la década de los setenta, momento en el que se edita el Informe Marland (1972), en el cual, se recoge:

- Una de las primeras definiciones de superdotación.
- Se establece a nivel estatal estrategias para indicar las necesidades escolares de estos estudiantes.
- Se brinda una formación a los docentes.

Todo ello, con el fin de eliminar las distintas y variadas respuestas educativas que se les proporcionaban a estos educandos.

La misma autora plantea que en los años noventa, los estados disponen de una legislación específica para estos alumnos y casi todos cuentan con centros específicos para atender a profesores, padres y estudiantes. Además, cada año se repite el procedimiento de identificación de estos estudiantes, el cual, va seguido de la adaptación del currículum, con el fin de ofrecerles una adecuada estimulación a través de distintos restos; contemplando el uso de diferentes medidas, metodología, agrupamientos, etc.

En la actualidad y reproduciendo las palabras de Sánchez (2009):

Son muchos los modelos que existen, pero todos los estados de Estados Unidos reconocen que educar el potencial es esencial para la realización del propio superdotado y de la sociedad, por ello, han de ser identificados y tener oportunidades educativas diferenciadas. (p. 42).

6.4.3 Los alumnos de altas capacidades en Canadá

Pérez (2006) propone que Canadá, a pesar de ser un estado cercano a EE.UU., tiene una concepción bien distinta de los alumnos con altas capacidades, porque les considera exclusivamente desde el ámbito intelectual y por tanto, les proporciona una respuesta educativa diferenciada en ese sentido. Estos estudiantes reciben su educación en un centro ordinario junto a sus compañeros, y aunque existen algunas medidas y recursos educativos que apoyan la educación de este grupo; éstas son cada vez menores debido a temas políticos y económicos.

6.5 Resumen

Los alumnos con altas capacidades presentan unos rasgos que requieren de una atención educativa ajustada, con excelencia e inserción escolar triunfante.

Martín y González (2000) plantean que los escolares superdotados pueden tener problemas en el proceso de enseñanza – aprendizaje y conflictos en la integración escolar y social. Concretamente, un 70% presenta un pésimo rendimiento escolar, y entre un 35 y 50% tiene fracaso escolar, por no ser identificado ni valorado.

Comes, Díaz, Luque de la Rosa y Ortega (2009) plantean que:

“Es fundamental que las autoridades educativas legislen sobre el tema para lograr y asegurar que el alumnado con altas capacidades intelectuales reciba la adecuada atención y las ayudas educativas oportunas y logre el desarrollo pleno y equilibrado de sus capacidades desde un contexto escolar normalizado”. (p. 10)

Capítulo 7. Las respuestas educativas ante los alumnos con altas capacidades

El séptimo capítulo de la presente tesis doctoral está compuesto por cinco epígrafes.

Durante el desarrollo del mismo, se exponen una serie de medidas ordinarias y extraordinarias sobre la atención a la diversidad a alumnos con altas capacidades desde una perspectiva inclusiva, con el fin de proporcionar conocimientos sobre las distintas respuestas educativas, que pueden llevar a cabo todos los profesionales que les imparten docencia a diario a este heterogéneo grupo, en nuestro país.

De ahí que, empezaremos con una introducción sobre el tema que planteamos, seguiremos con una explicación sobre las medidas de atención a los alumnos de altas capacidades a nivel nacional, continuaremos concretando dicha respuesta educativa tanto curricular como complementaria a nivel de la Comunidad de Madrid y concluiremos con un resumen.

7.1 Introducción

En el capítulo anterior, hemos expuesto el marco legislativo y normativo a nivel escolar de los alumnos con altas capacidades en nuestro país y en otras naciones o estados.

En el presente texto, detallaremos las principales manifestaciones educativas que avalan dicho marco reglamentario y que deberían de guiar la práctica docente en el aula con estos escolares.

Boal y Expósito (2011) exponen que los alumnos de nuestra sociedad actual, manifiestan diversidad de potencialidades, pensamientos, costumbres, etc. Por tanto, requieren por parte de los docentes de una respuesta educativa diferenciada dentro de un marco integrador, es decir, una educación inclusiva.

Stainback y Stainback (1999) exterioriza que la educación inclusiva pretende avalar que todos los escolares, incluidos los de altas capacidades, desarrollen al máximo sus potencialidades. Para ello, precisa de una educación de calidad que se adapte a sus necesidades y en la que se impliquen toda la comunidad escolar.

Por tanto, la inclusión educativa se guía por los siguientes principios fundamentales (Torrego, 2011, p. 54):

- La escuela debe educar en el respeto de los Derechos Humanos y, para hacerlo, organizarse y funcionar de acuerdo con los valores y principios democráticos.
- Todos los miembros de la comunidad colaboran para facilitar el crecimiento y desarrollo personal y profesional individual, a la vez que el desarrollo y la cohesión entre los iguales y con los otros miembros de la comunidad.
- La diversidad de todas las personas que componen la comunidad educativa se considera un hecho valioso que contribuye a enriquecer a todo el grupo y favorecer la interdependencia y la cohesión social.

- Se busca la equidad y la excelencia para todos los alumnos y se reconoce su derecho a compartir un entorno educativo común en el que cada persona sea valorada por igual.
- La atención educativa va dirigida a la mejora del aprendizaje de todo el alumnado, por lo que ha de estar adaptada a las características individuales.
- La necesidad educativa se produce cuando la oferta educativa no satisface las necesidades individuales. Consecuentemente, la inclusión implica identificar y minimizar las dificultades de aprendizaje y la participación y maximizar los recursos de atención educativa en ambos procesos.

Boal y Expósito (2011) exponen que la atención de los escolares con altas capacidades en nuestro país se integra dentro de los modelos de enriquecimiento curricular de los centros ordinarios, el cual parte del modelo integrador de atención a la diversidad. De ahí que, disponga de una serie de medidas educativas, tales como:

- Ampliación del currículum ordinario desde un enfoque horizontal e interdisciplinar.
- Entrenamiento cognitivo o enriquecimiento instrumental, relacionado con las estrategias de aprendizaje y el desarrollo de esquemas de pensamiento.
- Enriquecimiento aleatorio, centrado en la motivación del propio alumno y organizado por él mismo.
- Adaptaciones curriculares significativas, en las que prevalece el enfoque vertical.
- La flexibilización.

7.2 Las medidas de atención a los alumnos con altas capacidades en las diferentes Comunidades Autónomas

Recordemos que los alumnos superdotados forman un grupo heterogéneo y requieren por parte de los profesionales del ámbito educativo de una serie de respuestas educativas que se enmarquen dentro de las medidas que contempla la legislación nacional actual, la cual se concreta en cada una de las Comunidades Autónomas (véase tabla 19).

Comunidades Autónomas	Medidas
Andalucía	<ul style="list-style-type: none">➤ Flexibilización.➤ Programa de enriquecimiento y adaptación del currículo.➤ Atención individualizada o en pequeños grupos.
Aragón	<ul style="list-style-type: none">➤ Ordinarias (enriquecimiento y ampliación curricular). Carácter experimental del Programa de Desarrollo de Capacidades.➤ Extraordinarias (adaptación curricular de ampliación y flexibilización).
Canarias	<ul style="list-style-type: none">➤ Ordinarias (estrategias específicas de enseñanza-aprendizaje).➤ Extraordinarias (adaptación curricular de enriquecimiento o de ampliación en una o varias áreas).➤ Excepcionales (flexibilización: anticipación y reducción).
Castilla La Mancha	<ul style="list-style-type: none">➤ Generales (organizativas).➤ Ordinarias (grupos de profundización y enriquecimiento).➤ Extraordinarias (adaptaciones curriculares individuales y flexibilización).

Castilla y León	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Generales (identificación, diagnóstico, respuesta educativa, provisión de recursos, formación e innovación, organizativas y de coordinación). ➤ Específicas (programas de intervención específicos, propuestas de enriquecimiento, agrupamientos flexibles y reducción del período de escolaridad).
Comunidad Valenciana	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ordinarias (adaptación curricular de ampliación y enriquecimiento y medidas organizativas) ➤ Excepcionales (flexibilización)
Extremadura	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ordinarias (medidas organizativas). ➤ Extraordinarias (adaptaciones curriculares de ampliación y de enriquecimiento). ➤ Excepcionales (flexibilización).
Galicia	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Flexibilización ➤ Modificaciones esenciales del currículo (enriquecimiento).
Madrid	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ordinarias (enriquecimiento y ampliación curricular). ➤ Excepcional (flexibilización).
Murcia	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Generales (estrategias específicas de enseñanza y aprendizaje). ➤ Extraordinarias (adaptación curricular de ampliación y de enriquecimiento). ➤ Excepcionales (flexibilización).
País Vasco	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Anticipación, reducción y flexibilización. ➤ Adaptación curricular de ampliación.

Tabla 19. Las medidas de respuesta educativa en cada Comunidad Autónoma.

7.3 Las respuestas educativas a los alumnos con altas capacidades en la Comunidad de Madrid

Nos centraremos en la Comunidad de Madrid, por ser la autonomía en la que se ha realizado la investigación de la presente tesis doctoral. De ahí que, desarrollaremos y expondremos las respuestas educativas que están recibiendo o deberían recibir estos escolares en tal región.

Boal y Expósito (2011) presentan una serie de principios que deben guiar la respuesta educativa de este grupo de escolares.

- Identificación temprana de sus necesidades educativas específicas.
- Atención integral desde el mismo momento en que dicha necesidad sea identificada y se regirá por los principios de normalización e inclusión.
- De acuerdo con los principios de normalización e inclusión, las necesidades educativas específicas de los alumnos con altas capacidades deben ser satisfechas en el marco del centro educativo ordinario.
- El objetivo de la detección e identificación de las altas capacidades es ajustar la respuesta educativa que recibe el alumno, para que logre alcanzar un desarrollo equilibrado de sus capacidades y de su personalidad.
- El profesor de psicología, pedagogía o psicopedagogía es el responsable de coordinar los procesos de identificación y evaluación psicopedagógica de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, y el tutor es el responsable de coordinar la respuesta educativa que cada alumno requiera en función de las mismas.
- Los alumnos con altas capacidades no forman un grupo homogéneo, sino que presentan diversidad de perfiles; todos ellos con puntos fuertes y puntos débiles, que constituyen sus necesidades educativas específicas. De

ahí que, necesitan una serie de medidas para lograr su desarrollo homogéneo desde la globalidad de la persona.

- Una capacidad cognitiva elevada no siempre va acompañada de un rendimiento académico superior. No se deben descuidar los aspectos motivacionales, sociales y emocionales del alumno que son, al menos, tan importantes como su desarrollo cognitivo.

Es importante tener presente que estos alumnos en el aula suelen manifestar más facilidad a la hora de aprender que el resto de sus iguales, lo cual, influye en el desarrollo del ritmo de las clases. De no ser atendidos por parte de los docentes con las respuestas educativas adecuadas a sus particularidades, empezarán a perder interés y caerán en el abatimiento.

En los centros educativos ordinarios madrileños donde se escolarizan estos alumnos, la respuesta educativa puede contemplar:

- Medidas ordinarias: adaptaciones curriculares que pueden ser de enriquecimiento y de ampliación (a nivel de aula).
- Medidas excepcionales: flexibilización.

Las medidas ordinarias constituyen un conjunto que van desde las poco significativas hasta las muy significativas, dentro del plan de Atención a la Diversidad del centro, el cual, involucra a toda la comunidad educativa y sobre todo, a todos los profesores.

Estas disposiciones se contemplaran a nivel de aula en las programaciones docentes, en las que se realizará el enriquecimiento del currículum ordinario que se considere oportuno, y a nivel individual a través de las ampliaciones curriculares.

Arocas y Vera (2012) exponen que para que exista un enriquecimiento del currículum, la programación de aula debe reflejar:

- Las ocho competencias básicas y los contenidos de las diferentes áreas. Éstos últimos podrán eliminarse, ampliarse o profundizarse en función de las potencialidades.
- Las estrategias metodológicas apoyadas en aprendizaje por descubrimiento, lo cual, aumenta su autorregulación y le permite la puesta en práctica de métodos que susciten la ayuda entre escolares.
- Las medidas organizativas sobre grupos flexibles dentro de un mismo nivel o en interniveles o ante espacios del colegio.
- Materiales didácticos, es decir, un banco de actividades relativas a los temas curriculares que fomenten el desarrollo del pensamiento lógico, creativo, etc., pudiendo ser virtuales también.

El enriquecimiento es una estrategia que trata de individualizar los procesos de enseñanza – aprendizaje, introduciendo modificaciones en la profundidad y extensión de los contenidos del currículum y en la metodología de trabajo que se utiliza. Para ello, parte del currículum ordinario que se desarrolla dentro del aula, en la que se encuentra escolarizado el alumno con altas capacidades y hace, que sean los mismos alumnos quienes establezcan sus normas y ritmos de trabajo, lo cual, se traduce y observa en una conducta frente al aprendizaje con mayor interés, motivación y esfuerzo en su aprendizaje (Apraiz de Elorza, 1995; Carpintero, Cabezas y Pérez, 2009).

Los mismos investigadores argumentan su doble finalidad, por un lado la ampliación curricular y por el otro, la intervención en la dimensión social, afectiva y emocional de los alumnos.

Renzulli (1994) plantea un modelo de enriquecimiento diferenciado en tres niveles:

Enriquecimiento tipo I, se plantean a los escolares temas, ideas y campos de conocimientos novedosos y motivadores que no están recogidos en el currículum ordinario. Se pone en práctica mediante tareas que no ordinarias, tales como, véase tabla 20:

Actividades	Temas a tratar
Conferencias	Meteorología
Talleres	Arquitectura
Demostraciones	Poesías
Actuaciones artísticas	Música electrónica
Mesa redonda	Publicidad
Debate	La bolsa

Tabla 20. Ejemplos de formas de enriquecimiento sobre tópicos que están fuera de la programación de aula docente.

Enriquecimiento tipo II, se presentan a los estudiantes tareas de instrucción sobre cómo educarse en idear incrementando una serie de destrezas.

- Habilidades para enseñar a pensar o pensamiento crítico y creativo, resolución de problemas, etc.
- Habilidades para aprender, cómo hacer anotaciones, categorizar, estudiar datos u obtener resultados.
- Habilidades para manejar recursos.
- Habilidades de comunicación verbal, escrita y visual.

Enriquecimiento tipo III, se ofrece a los educandos la posibilidad de hacer estudios o producciones artísticas de forma individual o en pequeño grupo sobre un tema de su interés, que no se contempla en el currículum, y en el que emplearán los intereses y las habilidades del tipo II. Algunos grupos de investigación, pueden ser (véase tabla 21):

Grupos de investigación
<ul style="list-style-type: none"> ○ Taller de inventos ○ Liga matemática ○ Rincón de poesía ○ Grupo de teatro ○ Redacción revista

Tabla 21. Ejemplos de grupos flexibles.

Mientras que el tipo I y II de enriquecimiento se propone a todos los alumnos del grupo – aula, el tipo III va dirigido a los alumnos de altas capacidades o talentosos, puesto que requiere un trabajo en un nivel avanzado. Véase tabla 22.

Estructuras escolares	El currículo habitual	<ul style="list-style-type: none"> ○ Afecta a objetivos, horarios, metodología y resultados. ○ Exige planificar contenidos más desafiantes, eliminar contenidos repetitivos y profundizar en otros, modificar los libros de texto, establecer estrategias de cambio grupales. ○ Los tres tipo de enriquecimiento afectan al currículum. exigen cambios organizacionales y de contenidos.
	Agrupamientos de enriquecimiento	<ul style="list-style-type: none"> ○ Estudiantes de niveles heterogéneos que comparten interés comunes se juntan en algún periodo de tiempo. ○ Son de carácter extracurricular, por consiguiente maestros y estudiantes deben voluntariamente querer estar ahí. ○ En principio, cada niño es especial si creamos las condiciones para que, en un grupo de especialización, pueda ser especialista.
	El continuo de servicios especiales	<ul style="list-style-type: none"> ○ Se refiere a actividades muy concretas: orientación individual, tutoría con personas especializadas en un tema, etc. ○ Normalmente no se pueden incluir en agrupamientos de enriquecimiento o en el currículo habitual.
Componentes del servicio	Portfolio del talento total	<ul style="list-style-type: none"> ○ Mediante la evaluación tradicional y el examen de los resultados, permite identificar intereses, habilidades que tiene para desarrollar y estilos de aprendizaje del alumno. ○ Se fija en los puntos fuertes para luego estimular su potencialidad en ellos.

Componentes del servicio	Técnicas de modificación del currículo	<ul style="list-style-type: none"> ○ Compactar el currículo: eliminando repeticiones de materiales ya dominados, elevando el nivel de desafío y liberando tiempo para actividades de enriquecimiento o aceleración necesarios. ○ Examinar los libros de textos, evitando que representen el currículo y sean utilizados únicamente como una guía. ○ Añadir otras experiencias de aprender más profundas, seleccionando lo más representativo de una materia, lo que constituye el núcleo esencial para un nivel, lo que permite mayor grado de generalización a otras situaciones.
	El aprendizaje y enseñanza de enriquecimiento	<ul style="list-style-type: none"> ○ Enriquecimiento tipo I: actividades exploratorias generales pensadas para exponer a los estudiantes a nuevas experiencias motivadoras no habituales en el currículo ordinario. ○ Enriquecimiento tipo II: actividades grupales de formación. son métodos y materiales para potenciar procesos de pensamiento de tipo superior, destrezas de investigación y procesos de desarrollo personal y social,. ○ Enriquecimiento tipo III: investigaciones individuales o de pequeño grupo sobre temas de su interés que les permiten acercarse con rigor al estudio de un campo determinado.
Componentes del servicio		<ul style="list-style-type: none"> ○ El equipo de enriquecimiento escolar, modelo de desarrollo, recursos y materiales curriculares, especialistas de enriquecimiento escolar, red de enriquecimiento escolar, orientación, entrenamiento e implicación de los padres, etc.

Tabla 22. Modelo de Enriquecimiento Triádico de Renzulli

Elices, Palazuelo y Caño (2013), plantean ante el enriquecimiento una serie de aspectos positivos y negativos. Entre los primeros destacan:

- Ser fructuosos para cualquier estudiante.
- No separar al alumno de altas capacidades de su grupo.
- Trabajar tanto puntos fuertes como débiles del educando.
- Necesitar formación permanente por parte de los profesores.
- Trabajo en equipo.

Sobre los segundos exponen:

- Ser una manera de tener entretenido al alumno.
- Colaboración y coordinación entre docentes y familia.
- Adecuada preparación por parte de los profesores.
- Flexibilidad y apertura por parte del contexto escolar ante cambios organizativos y metodológicos.

El método de proyectos y la solución de problemas son otros modos de enriquecimiento, propuestos por Pérez y Beltrán (2004).

El método de proyectos se acomoda a la educación de los alumnos con altas capacidades, ya que, implica que los escolares deben convertir la información que manejan en conocimiento a través de la acción, y esto le permita solucionar los problemas.

Este procedimiento hace que los escolares divididos en grupos estudien temas curiosos, que les atraen de la vida real, integrando todos los ámbitos del currículum. Para ello, buscan información actual a través de las nuevas tecnologías, preguntan a expertos o investigadores del tema, acuden a lugares especializados, etc. y con todo ello, elaboran una información que presentarán en el aula.

Guzdial (1998) exponen que este proceso consta de cinco estadios, tal y como se refleja a continuación (véase tabla 23):

Estadios	Aspectos a realizar
Planificación	<ul style="list-style-type: none"> ○ Contextualización. ○ Identificación del problema o asunto. ○ Definición y propuesta de solución.
Análisis	<ul style="list-style-type: none"> ○ Partes del problema. ○ Consecuencias del problema. ○ Componentes de la solución. ○ Ejemplos y casos semejantes
Articulación	<ul style="list-style-type: none"> ○ Ensamblaje de los componentes de solución. ○ Examen de su compatibilidad. ○ Articulación alternativa.
Comprobación	<ul style="list-style-type: none"> ○ Examen de los conocimientos adquiridos. ○ Utilidad de los mismos para el problema. ○ Errores cometidos en el proceso.
Revisión final	<ul style="list-style-type: none"> ○ Verificación de la solución propuesta. ○ Evaluación de aciertos. ○ Evaluación de errores. ○ Autoevaluación del proceso. ○ Transferencia.

Tabla 23. Estadios del método de proyectos.

Estos cinco estadios no son una serie rectilínea y en cualquier momento, los escolares pueden retroceder a etapas anteriores al darse cuenta de no haberlo hecho de manera correcta algún paso.

La solución de problemas es un método que puede dar los contenidos escolares a través de los diferentes pasos que componen su propio guión o mediante tareas adicionales, que intentan ampliar las destrezas necesarias en dicho procedimiento (Pérez y Beltrán, 2004).

Beltrán (2003) expone que la estructura del modelo de enseñar o de ayudar a aprender tiene cuatro procesos:

- Comprensión del problema.
- Búsqueda de la información.
- Plan estratégico de solución.
- Aplicación del plan.

Estos anteriores pasos se pueden conectar con las habilidades de la inteligencia, tal y como se aprecia a continuación (véase tabla 24):

Metacognición

Metacognición

Metacognición

Estadios	Habilidades comprometidas
1.-Contextualización, identificación y definición del problema: a) Estudio de caso o situación b) Diagnóstico e interpretación c) Problema: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificación ➤ Definición ➤ Consecuencias ➤ Partes del problema d) Conocimientos actuales	<ul style="list-style-type: none"> ○ Pensamiento disposicional. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Motivación. ▪ Actitudes. ▪ Compromiso. ○ Inteligencia analítica <ul style="list-style-type: none"> ▪ Planificación ▪ Inferencias ▪ Analogías

2.-Búsqueda de información. Investigación: a) Estudio y análisis de la información recogida. b) Marco teórico. c) Ideas clave. d) Valoración de los datos informativos.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Pensamiento analítico. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Selección. ▪ Organización. ▪ Elaboración. ○ Pensamiento crítico. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Orden. ▪ Claridad ▪ Precisión.
3.-Plan estratégico de solución a) Niveles de solución. b) Hipótesis de solución. c) Fundamentación de las hipótesis. d) Elección entre hipótesis alternativas y diseño de intervención.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Pensamiento analítico. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Planificar la búsqueda de soluciones. ○ Pensamiento creativo. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Soluciones originales. ○ Pensamiento crítico. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Eficacia – eficiencia. ○ Toma de decisiones.
4.-Aplicación de la solución a) Aplicación del diseño. b) Evaluación. c) Reflexión. d) Transfer.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Pensamiento analítico. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Planificar la aplicación: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Inteligencia aplicada. ✓ Utilizar los conocimientos. ✓ Abstraer reflexivamente. ✓ Cambiar las situaciones

Metacognición

Metacognición

Tabla 24. Modelo de solución de problemas. Estadios y habilidades comprometidas.

La tabla está cercada por la palabra “*Metacognición*”, ya que, ésta se encarga de organizar, vigilar y valorar el proceso de aprendizaje siempre.

Pérez y Beltrán (2004) ponen de manifiesto que los resultados del aprendizaje que se centran en la solución de problemas son:

- Habilidades personales transferibles, como pensamiento crítico, habilidades metacognitivas, y aprendizaje autodirigido.
- Habilidades académicas generales, como conocimientos, pensamiento creativo y motivación.
- Resultados basados en la materia, como habilidades complejas específicas.

Por otro lado, Beltrán (2003) señala que entre ambos modelos propuestos, hay tanto igualdades como desigualdades (véase tabla 25).

Método de proyectos	La solución de problemas
<ul style="list-style-type: none"> ○ Comprensión. ○ Análisis. ○ Articulación. ○ Comprobación. ○ Revisión. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Contextualización del problema. ○ Búsqueda de información. ○ Estrategia de solución. ○ Aplicación de la solución.

Tabla 25. Análisis comparativo entre el método de proyectos y la solución de problemas.

Ahora bien, cuando el enriquecimiento del currículum no responde al tipo de aprendizaje que requieren los alumnos de altas capacidades, entonces debemos elaborar una adaptación curricular de ampliación en aquella o aquellas asignaturas en las que destaque. Para ello, el profesor deberá programar objetivos, contenidos, actividades y criterios evaluación de cursos superiores y por tanto, modificará aquellos del curso o ciclo en el que está escolarizado.

Sánchez (2013) expone que ambos tipos de adaptaciones curriculares, de enriquecimiento y de ampliación, implican una concreción de la proposición curricular que se va a desarrollar para cada alumno. De ahí, la importancia de plasmar los objetivos, contenidos, metodología a emplear, cambios en la organización y criterios de evaluación a utilizar. Además, pueden elaborarse desde tres perspectivas:

- Ampliar los contenidos del currículo con cierto nivel de complejidad.
- Integración de contenidos, actividades y técnicas en el currículo a través de:
 - ✓ Búsqueda y análisis de la información e investigación que permitan el aprendizaje autónomo.
 - ✓ Promoción del pensamiento divergente y creativo.
 - ✓ Impulso de la dimensión social y afectiva.
 - ✓ Programas de entrenamiento cognitivo
- Incorporación de contenidos novedosos acorde a los intereses del alumno.

En cuanto a medidas excepcionales, se expone la flexibilización del periodo escolar obligatorio. Tradicionalmente, se ha relacionado esta estrategia con el avance de cursos académicos en el periodo de escolaridad de un estudiante, por ser la más empleada en el ámbito educativo. Concretamente, se puede usar como máximo tres veces en el periodo obligatorio y una en el postobligatorio, según lo establecido en el Real Decreto 943/2003, de 18 de julio y la Orden 70/2005, de 11 de enero que regulan la Comunidad de Madrid.

No obstante, la anterior es una de las múltiples modalidades de aplicación. Entre ellas, destacan en nuestro país (véase tabla 26; Elices, Palazuelo y Del Caño, 2013; Jiménez, Artiles, Ramírez y Álvarez, 2006):

Modalidad	Características	Algunos datos.
Admisión temprana	Los educandos son admitidos en las diferentes etapas educativas a una edad inferior a la establecida en la legislación.	En España, no es frecuente esta medida en edades tempranas. Lo más común es comenzar en Primaria un curso antes.
Aceleración de cursos.	Adelantar uno o varios cursos y situar al estudiante en un nivel más acorde a su competencia curricular.	Es la más empleada en nuestra nación.
Avanzar en una materia.	El alumno asiste a clase de una o más materias en cursos superiores y el resto de las asignaturas las realiza en el curso de referencia.	Se suele dar más en Educación secundaria.
Compactación del currículum	Se reducen los objetivos y contenidos de una o varias asignaturas, eliminando aquellos más repetitivos o de menor dificultad.	Permite trabajar contenidos de cursos superiores o realizar una ampliación en sentido horizontal.

Tabla 26. Modalidades de flexibilización en nuestro país.

De entre todas las expuestas, las modalidades de admisión temprana y avanzar son las menos costosas para el centro educativo y los docentes, puesto que solo implican un trámite burocrático. Las restantes, conllevan transformaciones en el currículum que pueden dar lugar a nuevas formas de organización, elaboración de adaptaciones curriculares, coordinación y trabajo en equipo por parte de los docentes implicados, etc.

Arocas y Vera (2012) destacan la propiedad extraordinaria de la aceleración de cursos, al decir que sólo debe aplicarse cuando las medidas de adaptación al currículo no son suficientes para responder a las necesidades detectadas, y cuando a la vez, se cumplen las siguientes condiciones en el alumno o alumna que va a adelantar un nivel académico:

- Niveles de competencia curricular claramente superiores.
- Desarrollo evolutivo armónico y equilibrado en los diversos ámbitos: cognitivo – afectivo – social, en vistas a evitar posibles sincronías, o desajustes entre distintos ámbitos del desarrollo.
- Capacidad de adaptarse a situaciones nuevas y de establecer relaciones satisfactorias con compañeros de mayor edad.
- La adopción de esta medida no debe excluir ni sustituir la aplicación de otras.

Jiménez, Artiles, Ramírez y Álvarez (2006) y Sánchez (2001) exponen que este método es el más aceptado en la mayoría de los países, por ser el más sencillo y menos laborioso de poner en práctica. A la vez, indican que los escolares superdotados que se han beneficiado de ella, obtienen un mejor rendimiento académico y no repercute de manera negativa en su autoestima.

En pocas palabras, la educación de los escolares con altas capacidades es una tarea difícil que implica de un gran esfuerzo por parte de los distintos docentes que se encargan de su proceso de enseñanza – aprendizaje, ya que, estos deben trabajar en equipo si quieren brindarles una respuesta educativa desde un modelo inclusivo, tal y como establece la actual LOMCE.

7.4 Medidas extracurriculares para los alumnos de altas capacidades en la Comunidad de Madrid

En la Comunidad de Madrid, podemos encontrar como medidas extraordinarias para escolares con superdotación, las siguientes.

7.4.1 Programa de ESTALMAT

El conjunto de letras que forman la palabra ESTALMAT significa Estímulo Talento Matemático y es un Proyecto que pertenece a la Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales que nace a finales de la década de los noventa en Madrid. Su finalidad es descubrir, guiar e incitar el talento matemático a edades tempranas y por ello, está dirigido a estudiantes con edades comprendidas entre los 12 y 13 años, los cuales asisten a una sesión semanal (sábados) de tres horas durante dos cursos escolares de forma voluntaria. Tras finalizar este periodo, se ofrece a los educandos sesiones mensuales hasta terminar el Bachillerato.

Debido al gran éxito obtenido en dicha comunidad autónoma, donde cuenta con la colaboración de la Facultad de Matemáticas de la Universidad Complutense de Madrid, se puso en marcha la misma experiencia en otras autonomías españolas. Así pues, entre 2003 y 2015, ha surgido en Cataluña, Andalucía, Canarias, Castilla y León, Galicia, la Comunidad Valenciana, Cantabria y Castilla La Mancha.

En el año 2007, el Consejo Superior de Investigaciones Científicas, incitado por impulsar las inclinaciones científicas, se sumó al Programa ESTALMAT.

7.4.2 Escuela de Talentos Matemáticos de Miguel de Guzmán

Este centro fue creado en 2003 y su objetivo es la excelencia formativa a través de las Matemáticas, es decir, identificar el talento matemático en niños y adolescentes de cualquier edad, acompañarles en su progreso y en ser felices con sus experiencias, habilitándoles para que su virtud recaiga a favor de la humanidad.

Debido a los buenos resultados que ha obtenido esta escuela, el cual, se ha visto traducido en un incremento del número de alumnos durante siete años consecutivos, se han visto en la necesidad de crear nuevas actividades. Así

pues, en el 2010 ponen en marcha las Compumáticas (informática aplicada a matemáticas y a la programación) y Robótica (robots de Lego y Fisher). Dos años más tarde, crean las Magomáticas (magia en las matemáticas), la Escuela de Pensamiento Musical y difunden un programa de actividades y formación para centros educativos.

Su finalidad es evitar que este colectivo de estudiantes genere desmotivación en el ambiente educativo, bajo rendimiento o fracaso escolar y aislamiento escolar; ya que implicaría un gran desperdicio de talentos en nuestra sociedad de hoy en día.

7.4.3 Programa de enriquecimiento educativo para alumnos con altas capacidades de la Comunidad de Madrid

El Programa de Enriquecimiento Educativo para Alumnos con Altas Capacidades (PEAC) que desarrolla la Comunidad Autónoma de Madrid, comienza a idearse a mediados de la década de los noventa, concretamente en 1995, momento en el que ocurren dos circunstancias. Por un lado, se publica en nuestro país la primera norma legislativa que contempla la existencia de escolares con sobredotación intelectual en el ámbito educativo y la obligación a ser considerados de forma determinada y por el otro, se celebra en nuestra comunidad el *“I Simposium sobre la educación de los niños superdotados”*, en cuya organización y planificación destacan la Fundación CEIM, la Fundación RICH y la Asociación Española de Superdotados y con Talento (Reyzabal, 2007).

Un año más tarde, la Fundación CEIM y la Comunidad de Madrid firman un convenio de colaboración para la elaboración de un estudio sobre la identificación de los alumnos superdotados, al cual, se sumó en 1997 el Ministerio de Educación y Cultura y la Fundación RICH. Todo ello, permitió crear y poner en funcionamiento a un grupo de profesionales del PEAC ese mismo año, el cual, se dedicó en un primer momento a la detección de este colectivo de estudiantes y elaboración de un primer diseño de dicho programa.

Finalizada la parte de investigación y formación específica, sobre todo, en enriquecimiento curricular y creatividad del conjunto de expertos del PEAC, éste comienza en el curso 1999-2000; momento en el que nuestra comunidad asume las competencias educativas como una respuesta educativa ante escolares con altas capacidades.

En palabras de Reyzabal (2007) el Programa de Enriquecimiento Extracurricular es una actuación que proporciona al alumnado oportunidades de aprendizaje, fuera del horario escolar habitual, complementado el currículum oficial que se imparte en los centros escolares.

La misma autora entiende extracurricular como:

- Modelo educativo opcional y no sustitutivo de la enseñanza ordinaria.
- Adecuado a las características del alumnado con altas capacidades.
- Centrado en los procesos.
- Con enfoques metodológicos interdisciplinarios.
- Potenciador del pensamiento divergente.
- Con materiales didácticos adaptados
- Desarrollado en contextos educativos variados.
- Con infraestructura adecuada y adaptada que permita el desarrollo del Programa.

Y permitiría al escolar:

- Conocer y trabajar con una metodología abierta a la cooperación.
- Acceder y participar en agrupamientos flexibles.
- Fomentar las relaciones sociales con compañeros de características similares.
- Cambiar actitudes para favorecer las nuevas situaciones de aprendizaje.

Esta medida de atención fuera del currículum tiene como apoyo conceptual:

- La teoría de los Tres Anillos de Renzulli (1978).
- El Modelo de Interdependencia de Mönks y Van Boxtel (1993).
- La filosofía creativa de la educación, cuya autora es Erika Landau (1987), quién sostiene que la base de la educación tiene que ser la fluidez imaginativa; por ello menciona como rasgos básicos (Landau, 2003, p. 83-85):
 - Individualidad, en lugar de conformismo.
 - De lo conocido a lo desconocido.
 - Placer en el proceso de aprendizaje y no sólo en los resultados.
 - Proponer preguntas y no dar sólo respuestas o enseñar hechos.
 - Pensamiento interdisciplinar, no sólo ordenado estrictamente según categorías.
 - Una orientación hacia el futuro.
 - Aprendizaje por medio del juego.
 - Pensamiento social y no sólo individual.

En base a todo lo expuesto anteriormente, se establece como finalidad del programa el desarrollo sistemático de las capacidades, pensando y expresándose creativamente dentro de un equilibrio emocional en circunstancias familiares, escolares y sociales estimulantes y positivas (Reyzabal, 2007).

De modo que, los objetivos se ajustaron a:

- Fomentar la fluidez imaginativa.
- Incitar la cognición.
- Promover las interacciones con compañeros y por tanto, la socialización.
- Crear cooperación entre los miembros y no competición.

- Tener igualdad de oportunidades entre chicos y chicas.

El PEAC comienza atendiendo a 157 alumnos en una única sede (Madrid capital), y en la actualidad, cuenta con algo más de 1000 escolares y 100 profesores colaboradores; repartidos en cinco sedes, una por cada Dirección de Área Territorial. Estos alumnos están escolarizados en Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

La frecuencia del programa es de dos sesiones al mes, los sábados por las mañanas, durante 3 horas. Los primeros noventa minutos, los alumnos superdotados trabajan un área de conocimiento: científico – tecnológico o lingüístico – literario y el tiempo restante, llevan a cabo un taller: artístico o de habilidades sociales.

La metodología que se pone en práctica propicia: un clima participativo y lúdico, motivación por aprender de forma autónoma, flexibilidad cognitiva, visión global del aprendizaje y fomento de ideas críticas y creativas.

Además de la intervención directa con los educandos, dicho programa tiene otros ámbitos de intervención: centros, familias, contexto social e investigación. En relación a la primera, contacta con profesores de los centros donde están escolarizados los alumnos con el fin de intercambiar información y proporcionarles cursos de formación. Sobre la segunda, atiende y asesora a padres. En cuanto a la tercera, informa sobre todos los ámbitos en los que los estudiantes se desenvuelven y en cuanto a la última, plantea líneas de indagación.

El Programa de Enriquecimiento Educativo cuenta con un Proyecto Anual que es “plan de trabajo estructurado, que gira sobre un centro de interés común, elegido por todos los implicados, y que se concreta en planes de investigación interdisciplinares, cuya duración dependerá del contenido, la actitud y motivación del alumnado (Reyzabal, 2007).

El Plan Anual tiene los siguientes niveles de concreción:

- Selección del tema alrededor del cual, gira el proyecto anual.
- Búsqueda de información para elaborar una guía de trabajo a los profesionales que colaboran el Programa de Enriquecimiento Educativo.
- Concreción del proyecto anual en programaciones de: áreas y talleres, sesiones y salidas y visitas de expertos.
- Evaluación del proyecto anual.
- Evaluación del alumnado continua, formativa y participativa.
- Evaluación del profesorado.

7.5 Resumen

El campo de las altas capacidades en nuestra nación es un tópico relativamente joven, y por ello, cuenta con un número de investigaciones y trabajos no muy extensos. No obstante, en los últimos años se han llevado a cabo importantes avances educativos relativos a la identificación y atención específica de este colectivo (Hernández, 2014).

El actual modelo escolar que subyace de la educación inclusiva y de los procedimientos de aprendizajes basados en un enriquecimiento, pretende ofrecer a todos los alumnos una enseñanza significativa y un disfrute aprendiendo, lo cual, atrae la atención de los estudiantes con altas capacidades y trasciende al resto del alumnado.

Los alumnos con elevados potenciales requieren de unas prácticas educativas docentes que tengan en cuenta sus condiciones personales y sus necesidades. Para ello, es fundamental poner en práctica unas respuestas educativas que engloben un conjunto de medidas ordinarias, excepcionales y complementarias a la educación formal; atiendo a la individualidad de la enseñanza.

Capítulo 8. La formación del profesorado ante alumnos con altas capacidades

El octavo capítulo de la presente tesis doctoral está compuesto por cuatro epígrafes.

Durante el desarrollo del presente texto, se expone al lector un recorrido histórico sobre la preparación de maestros y profesores en nuestro país, con el fin de poder entender a posteriori, su nivel y grado de aprendizaje ante las altas capacidades. De esta forma, se pretende instaurar tras su lectura, una visión más crítica y una actitud más comprometedora ante la realidad educativa existente en las aulas hoy en día.

De modo que, empezaremos con una introducción sobre la instrucción del profesorado ante educandos con superdotación, seguiremos con la evolución que han experimentado las enseñanzas de profesionales de Infantil, Primaria y Secundaria a lo largo del tiempo; para continuar concretando el tópico que nos ocupa sobre las altas capacidades y su colectivo, y concluiremos con un breve resumen.

8.1 Introducción

En el título anterior, hemos tratado las medidas ordinarias y extraordinarias como respuestas educativas ante los educandos con superdotación, con la particularidad de exponer todas ellas desde un planteamiento general e ir concretándolas hasta llegar a nivel de la Comunidad de Madrid; ya que desde el 1 de julio de 1999 dicha autonomía asume las competencias plenas en materia de educación.

En este capítulo, expondremos la formación del profesorado ante los alumnos con altas capacidades, es decir, qué preparación han recibido y reciben maestros y profesores de las etapas correspondientes a Infantil, Primaria y Secundaria, con el fin de establecer una línea base que sustente parte del estudio de campo de la presente tesis doctoral.

De modo que, es fundamental mencionar la trascendencia y el alcance que debería de tener la educación del profesorado en todas sus especializaciones y/o menciones, la cual se tendría que transmitir desde la enseñanza inicial de maestros en las Facultades de Educación y de Profesorado en las distintas universidades, y extenderse a través de la formación permanente; por ser necesario y fundamental en la respuesta educativa ante los discentes con altas capacidades.

Educarse en ser un profesional del ámbito educativo, implica justificar un perfil de mejora en su totalidad con el fin de hacerse un excelente profesional competitivo en este campo y no dejarse influir por las disputas que mantiene algunos departamentos en no disminuir su docencia, puesto que la excelencia educativa está en un nivel superior a éste. La formación docente debe incluir contenidos pedagógicos, didácticos y curriculares que ayuden en su práctica e intervención diaria en el aula a dichos especialistas (Rubia, González y Rodrigo, 1999).

8.2 La formación del profesorado en España a lo largo de la historia

En nuestro país, la formación del profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria ha estado determinada por la situación política y social existente en cada momento histórico. Además de, estar marcada por la existencia de dos modelos educativos en la instrucción de los docentes, desde la elaboración y fijación del Sistema Nacional de Educación en España en la segunda mitad del S.XIX. Un primer tipo que aludía a la educación de los maestros de Primaria y un segundo, que se ocupaba de preparación de los docentes de Secundaria.

8.2.1. La formación inicial de los maestros: evolución histórica

En España, podemos encontrar los primeros antecedentes de la formación de magisterio en el S. XIV, periodo en el que la profesión de maestro estaba representada en la sociedad, pero su aprendizaje previo no estaba determinado. Concretamente en 1370, una Real Cédula difundida por Enrique II permite al Consejo de Castilla inspeccionar a los maestros con la potestad de tramitar los títulos que considera necesarios (Luzuriaga, 1916).

El mismo autor, expone a mediados del S.XVII la creación en Madrid de la Hermandad de San Casiano, organización de tipo gremial y autorizada por el Consejo de Castilla, que contribuiría en todo lo relativo a la labor del maestro y solicitaría los títulos oportunos referidos a esta tarea en todo el territorio español. De ahí que, tuviera carácter oficial.

En la segunda mitad del S. XVIII, España pretende comenzar la secularización del ámbito académico a través de una enseñanza pública en la época del Despotismo ilustrado. Ahora bien, al final resultó ser más una tarea proyectista que una realidad (Ruiz, 1994).

Entre finales del S.XVIII y principios del S.XIX, se originaron varias instituciones consideradas antecedentes de las futuras y denominadas Escuelas Normales. Éstas fueron: La Academia de Primera Educación (1797),

La Real Junta de Exámenes (1804), el Real Instituto Militar Pestalozziano (1806) y la Escuela Mutua de Madrid (1818) (Anguita, 1997).

Especialmente en 1780, la Hermandad de San Casiano progresa y se convierte en el Colegio Académico, el cual, en tiempos de Carlos III fue eliminado y sustituido por el Colegio Académico del Noble Arte de Primeras Letras que permaneció hasta 1791; fecha en la que Carlos IV lo inhabilita y suple por la Academia de Primera Educación. Ésta tenía como finalidades crear “Escuelas Normales o Colegios de Profesores de Primeras Letras” y publicar el primer Reglamento General de Escuelas con sus estatutos, que se hará realidad en 1797 (Escolano, 1982).

La Real Junta de Exámenes, creada en 1804 por una Cédula de Carlos IV, tenía como finalidad eliminar de las pruebas de los maestros la desconfianza originada por preferencias o favoritismos, y estuvo vigente hasta 1825.

El Real Instituto Militar Pestalozziano, fundado en nuestro país en 1806 por Dobely y un grupo de militares suizos, contemplaba como objetivos adoctrinar a los maestros de nuestra nación a través de su método Pestalozzi y analizar sus beneficios ante los procedimientos tradicionales existente en el momento.

La Escuela Mutua de Madrid instaurada en 1818 por Lancaster, y establecida como escuela central en la corte que sirve de modelo a todas las existentes en el estado o reino (Losada, 1986).

El 8 de marzo de 1839, con el apoyo incondicional de Pablo Montesinos y la gestión burocrática de Gil Zarate, se instituyó la primera Escuela Normal del Estado español o Escuela Central de Maestros. Ésta presentaba dos objetivos, por un lado comenzar la formación del profesorado en nuestra nación de forma sistematizada y por el otro, preparar individuos que fueran capaces de desarrollar esta institución en las capitales de provincias españolas (Ballarín, 1987).

En España, el origen y la puesta en práctica de las Escuelas Normales se llevó a cabo gracias a los intercambios con Francia e Inglaterra, tras la integración de la burguesía liberal en el dominio y después del reinado de Fernando VII; empezando a tomar forma en el reinado de Isabel II (Losada, 1986).

Ahora bien, durante el desarrollo de las Escuelas Normales, se puede hablar de una serie de etapas (véase tabla 27; González, 2008, p. 41).

Etapas	Periodo
Primera etapa.	Desde la fundación de la primera Escuela Normal en 1839 hasta la Restauración.
Segunda etapa.	Desde 1875 a 1931, coincidiendo con la Restauración.
Tercera etapa	Desde 1931 a 1936, etapa de la II República.
Cuarta etapa.	Desde 1936 a 1975, el Franquismo.
Quinta etapa.	Desde 1975 hasta 1999, etapa de la Democracia.

Tabla 27. Etapas en la historia de las Escuelas Normales en España.

La primera etapa está marcada por la instauración de la original Escuela Normal o también denominada Seminario Central de Maestros del Reino en 1839, cuyo director fue Pablo Montesinos, y supuso el punto de partida en la modernización de la formación de los maestros de Primaria. Desde 1839 hasta 1845 se crearon cuarenta y dos Escuelas Normales por todo nuestro estado y sólo siete provincias no tenían esta entidad.

Entre 1843 y 1857 se estableció un modelo de formación del profesorado diferente al tradicional, en el cual, se solicitaban una serie de requisitos a todas aquellas personas que quisieran prepararse como maestros. A pesar de, disponer de un plan de estudios que combinaba una formación teórica de dos años con unas prácticas; los contenidos pedagógicos y didácticos eran muy básicos (Escolano, 1982).

El 9 de septiembre de 1857, se publica la Ley Moyano que considera las Escuelas Normales como escuelas profesionales; aunque éstas no instruían una verdadera educación profesional formal por dos motivos fundamentalmente. El primero, la inscripción de los futuros maestros se realizaba sin que éstos dispusieran de conocimientos científicos previos, y el segundo, las pruebas para la obtención del título se centraban en la parte teórica y no práctica. De tal modo que, de cierta forma se ponía de manifiesto la infravaloración de los profesionales de la educación (Vroede, 1989).

Estas escuelas profesionales, diferentes a los institutos de Bachillerato y las Facultades Universitarias, realizaron una serie de modificaciones en el plan de estudios que quedó establecido de la siguiente manera (Escolano, 1982):

- Dos cursos para el grado de Maestro Elemental (enseñanza en el Ciclo Elemental de la Enseñanza Primaria.
- Un curso más para el grado de Maestro Superior (instrucción en el Ciclo Superior de Enseñanza.
- Otro curso más para el grado de Maestro Normal (preparación en las Escuelas Normales.

Por tanto, en bastantes momentos en las Escuelas Normales se educaba a través de una preparación global, en las que no había hueco para los contenidos pedagógicos profesionales.

La segunda etapa coincide con la Restauración, periodo en el que las Escuelas Normales estuvieron desatendidas, sobre todo en la primera fase. A pesar de que esta situación era exteriorizada por personalidades expertas y vinculadas al ámbito educativo.

González (1994) declara que entre finales del S.XIX y principios del S.XX se producen una serie de reformas, tales como:

- En 1882, se introducen una serie de cambios en la Escuela Normal Central de Maestras, tales como: modificar el contenido curricular, instaurar una prueba de ingreso que permite la entrada de individuos de

ambos sexos, proporcionar recursos materiales y suprimir los exámenes por una junta de evaluación docente.

- En 1898, se produce la denominada “Reforma de Gamaz” en la que se insertan innovaciones curriculares, se eliminan áreas instrumentales y se incluyen otras con tendencia pedagógica y artística. También, se reduce el tiempo de preparación de los Maestros.
- En 1901, se integran las Escuelas de Maestros y Maestras a los Institutos Generales y Técnicos de Segunda Enseñanza y se elimina el grado de Maestros Normales.
- En 1903, los estudios de Magisterio vuelven a las Escuelas Normales, se instala la edad de catorce años para poder inscribirse en estos centros y se organiza que el título de Maestro Elemental se imparta en dos años y otros dos, para el título de Maestro superior.
- En 1907, se funda la Junta de Ampliación de Estudios que intenta aumentar la preparación de los docentes españoles, a través de una serie de medidas educativas como cursos, publicaciones, becas para el extranjero, etc.

Ferrer (1973) explica la creación de la Escuela Superior de Magisterio (1909) cuya finalidad era preparar a los docentes de las Escuelas Normales e Inspectores de Enseñanza Primaria. Años más tarde, en 1914, esta institución modifica tanto su plan de estudios como su nombre, pasándose a denominarse Escuela de Estudios Superiores de Magisterio: Letras, Ciencias y Labores. En ella, se quiere poner en práctica una pedagogía vinculada con planes del profesorado del extranjero, concretamente de Estados Unidos y París; pero no dispone de la misma financiación económica que dichos países para ponerla en práctica y al final, queda como una propuesta.

La Escuela de Estudios Superiores de Magisterio: Letras, Ciencias y Labores tuvo vigencia durante diecisiete años, periodo en el que se: formó a excelentes docentes, proporcionó una buena calidad en la enseñanza profesional, ayudó a aumentar la categoría educativa, estableció las bases de la reforma educativa republicanas y proporcionó la igualdad en la titulación, es

decir, eliminó la diferencia de grado entre el Elemental y Superior (Luzuriaga, 1957).

La tercera etapa corresponde con la época de la II República, momento en el que se intenta realzar la profesión de los docentes a través de un incremento salarial y una preparación más especializada. Para ello, se reúnen las contribuciones de las esferas relacionadas con la Institución Libre de Enseñanza y se elabora un Plan Profesional que contempla la formación científica, pedagógica, innovadora y práctica de los maestros. De esta forma, se aumentaría la cultura y pedagogía de los educadores por ser una de las piezas esenciales en la optimización de la educación, cuya función más esencial en estos momentos era intentar suprimir el analfabetismo existente en nuestro país (Anguita, 1997).

Por tanto y según lo anterior, se aumenta el rango del magisterio al igualarse con una carrera universitaria. De tal modo que, las Escuelas de Magisterio se transformaron en Institutos Universitarios en los que se impartió un excelente aprendizaje teórico y didáctico. Al terminar los estudios, se estableció una prueba ante un tribunal y aquellas personas que la superaran satisfactoriamente, entrarían a formar parte del Cuerpo de Maestros Nacionales. Se trata del Plan Profesional de estudios más completo impartido en las Escuelas Normales, que formó a óptimos especialistas en la enseñanza, pues consideraba que la preparación de los docentes, era uno de los elementos de progreso de una nación (Escolano, 1982).

La cuarta etapa está condicionada por la Guerra Civil y el inicio del Franquismo, momento que causa aboliciones reglamentarias y corporativas vinculadas al Plan profesional y a la Institución Libre de Enseñanza, respectivamente.

La enseñanza en la Escuelas Normales continuó hasta 1938, instante en el que se necesita un nuevo planteamiento en la formación de los maestros debido a la situación socio – política.

Manso y Martín (2014) manifiestan que al principio de la dictadura se elaboran el Plan de 1940 y el de 1945, cuyos aspectos principales fueron:

- El grado universitario de la formación docente es eliminado.
- Se establece para la obtención del título de maestro de Educación Primaria: el título de Bachiller, superar catorce asignaturas y hacer dos cursos de prácticas (Plan de 1940).
- Se requiere una prueba para el ingreso, tres años académicos en la Norma y unas oposiciones para obtener el título (Plan de 1945).

Ambos investigadores señalan que con el paso de los años, se elaboraron distintos planes junto a los dos anteriores hasta llegar al Plan de 1967, el cual, intenta retomar algunos planteamientos de la formación de 1931 como: requerir el bachillerato superior y la superación de una prueba para entrar en las Escuelas de Magisterio. La preparación de los docentes consistía en dieciséis materias repartidas en dos cursos académicos y al terminar dicho periodo, debían de hacer una prueba de madurez. Este último método estaba muy cercano a la LGE de los setenta, la cual modificará todos los planes de estudios; provocando que las Escuelas Normales tengan que acomodarse a una serie de cambios, como:

- Para cursar estudios de magisterio es necesario el Bachillerato y un curso de orientación.
- La formación contemplaba tres cursos académicos, tras los cuales se obtenía el título de diplomado.
- Se restituye a la formación de Maestros su carácter universitario, al denominar a las Escuelas Normales como Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Educación General Básica y depender éstas de la Universidad.
- Se establecen especialidades en la formación de los maestros, aunque todos ellos eran Profesores de EGB.
- Se empieza a mencionar la importancia de impartir docencia con aspectos psicopedagógicos en todas las especializaciones.

La quinta etapa corresponde con el periodo de la Democracia, durante el cual, se producirán una serie de cambios.

La puesta en marcha de la LGE coincidirá con el periodo inicial de la democratización en España, manteniéndose vigente todo hasta la publicación de la siguiente ley de Educación.

Con la aprobación de la LOGSE en los años noventa, se producen una serie de reformas en el sistema educativo y se ratifican los planes de estudio de formación de los maestros, creándose las nuevas especialidades sobre las que se configurarán los nuevos títulos (Educación Infantil, Educación Primaria, Lengua Extranjera, Educación Física, Educación Musical, Educación Especial y Audición y Lenguaje). En ellas, la carga docente se divide en asignaturas troncales, obligatorias de la universidad, optativas y créditos de libre configuración (Ávila y Holgado, 2008).

Maldonado (2005) analiza la planificación curricular de las distintas especialidades y materias, establecidas en sus diferentes créditos y correspondiente al Plan de 1999 y plantea la existencia de una serie de incompatibilidades en dicho modelo de estudios. Por un lado, menciona la existencia de diferentes títulos universitarios de maestro para iguales responsabilidades en las áreas básicas del currículum de Primaria; mientras que para otras asignaturas o etapas, se requieren docentes con una determinada especialidad. Por el otro, algunas universidades aumentaron la exclusividad de la especialización en perjuicio de la preparación general, y otras realizaron lo contrario, de tal modo que en ambos casos el nivel teórico era límite y en la práctica resulta insuficiente.

En la actualidad, la formación inicial de los maestros está integrada en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), lo cual, ha implicado una reforma educativa cuya finalidad es la unificación y homologación de los estudios universitarios (MEC, 2003, p.3).

El EEES es un proceso que se inicia con la Declaración de La Sorbona (1998) y se consolida y amplía con la Declaración de

Bolonia (1999), en la que los ministros europeos de dedicación instan a los estados miembros de la Unión Europea a desarrollar e implantar en sus países las siguientes actuaciones:

- Adoptar un sistema de titulaciones comprensible y comparable que permita promover las oportunidades de trabajo y la competitividad internacional de los sistemas educativos superiores europeos
- Establecer un sistema de titulaciones basados en dos niveles. El primer nivel serán las titulaciones con grado y el segundo, las titulaciones de postgrado (máster y/o doctorado).
- Establecer un sistema común de créditos para fomentar la comparabilidad de los estudios.
- Fomentar la movilidad, accediendo a estudios de otras universidades europeas.
- Impulsar la cooperación europea para garantizar la calidad y desarrollar criterios y metodologías educativas.
- Promover el desarrollo curricular, la cooperación institucional, esquemas de movilidad y programas integrados de estudios, de formación e investigación.

En el 2001, en el Comunicado de Praga se introducen algunas modificaciones adicionales como (MEC, 2003, p. 4):

- Aprendizaje a lo largo de la vida como elemento esencial para alcanzar una mayor competitividad europea, mejorar la cohesión social, igualdad de oportunidades u calidad de vida.
- El rol activo de las universidades, de las instituciones de educación superior y de los estudiantes e el desarrollo del proceso de convergencia.
- La promoción del atractivo EEES mediante el desarrollo del sistema de garantía de la calidad y de mecanismos de certificación y de acreditación.

La Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU) expone:

- El diseño de una moderna arquitectura normativa que es reclamada por el sistema universitario español para mejorar su calidad docente, investigadora y de gestión.
- Fomentar la movilidad de estudiantes y profesores.
- Profundizar en la creación y transmisión del conocimiento como eje de la actividad académica.
- Responder a los retos derivados, tanto de la enseñanza superior no presencial a través de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, como de la formación a lo largo de la vida.
- Integrarse competitivamente junto a los mejores centros de enseñanza superior en el nuevo espacio universitario europeo que se está comenzado a configurar.

El objetivo de la presente Ley es la optimización global y parcial de la calidad del sistema universitario. Por ello, se centra en la evaluación de la eficacia (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y acreditación, ANECA) y en el fomento de la excelencia (perfeccionar la calidad de la docencia e investigación). Además, expone que nuestra sociedad requiere de una organización universitaria óptima que posibilite una unificación en el EEES, y que cuente con los mejores profesionales para preparar a los estudiantes, que en un periodo de tiempo no muy largo deberán asumir obligaciones profesionales y sociales.

La LOU dedica el Capítulo II, título XIII al EEES, en los que de forma articulada explica:

art. 87. La integración en el EEES.

art. 88. Las enseñanzas, títulos y movilidad de los estudiantes.

art. 89. El profesorado.

En definitiva, la unificación del sistema universitario en el EEES implica una serie de medidas que aparecen detalladas en las declaraciones europeas y recogidas por la LOU. Entre ellas, cabe resaltar (MEC, 2003):

- La implantación del sistema de créditos europeos.
- La estructura de las titulaciones.
- El Suplemento Europeo al Título (SET).
- Garantía de la calidad.

Maldonado (2004) plantea una propuesta de dos titulaciones de Grado en los estudios de Magisterio, por ser algo más acorde al contexto presente en la mayoría de los países del EEES. El título de Grado de Maestro de Educación Primaria (con un perfil generalista y especializado) en el que se instaurarán cuatro itinerarios formativos que cada universidad establecerá (perfil de Lengua Extranjera, perfil de Educación Física, perfil de Educación Musical y perfil de Necesidades Educativas Especiales) y el Grado de Maestro en Educación Infantil, el cual, dispondrá de un perfil más general como consecuencia de la globalidad del aprendizaje propio de esta etapa educativa.

El mismo autor señala que este diseño permite la adaptación de los títulos de maestro al EEES y proporciona a la vez, una igualdad en la preparación global común a todos los maestros y específica para determinados perfiles docentes en Educación Primaria.

En síntesis, ante el nuevo marco normativo de la Unión Europea, la formación inicial del maestro será más:

- Generalista, al tratarse de unos estudios de Grado y quedar la especialización para los títulos de Postgrado. Algo que ya se reclamaba en los anteriores planes de formación y que se ha mencionado con anterioridad en el presente capítulo.

- Dar mayor importancia a los procedimientos y actitudes, en lugar de a los contenidos conceptuales, es decir, formarles en una adecuada diversificación metodológica, que les permitirá tratar la diversidad en el aula de forma innovadora a nivel didáctico (Sales, 2006). (Véase figura 18).

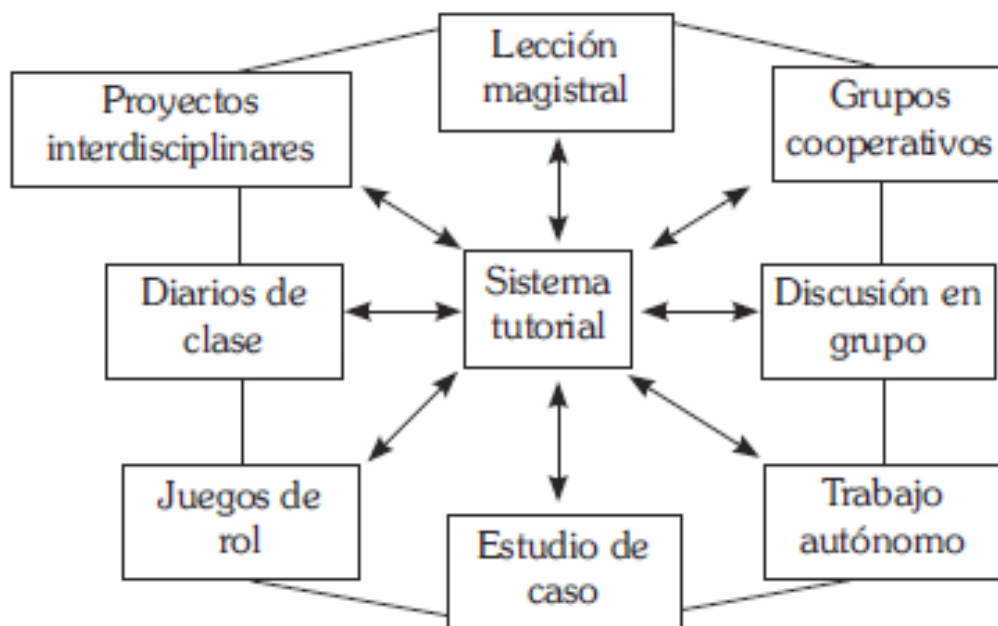


Figura 18. Estrategias metodológicas en su formación.

Según lo anterior, las estrategias metodológicas son el medio que permite a los maestros adecuar el proceso de enseñanza ante el grupo heterogéneo que tiene en su aula. A través de su aprendizaje y puesta en práctica, los educadores dispondrán de autonomía a la hora de tomar decisiones, procederán de forma cooperativa en los colegio e investigarán las opciones ante la diversidad de circunstancias que acontecen en su práctica diaria.

8.2.2. La formación inicial de los profesores de Educación Secundaria: evolución histórica

La formación de los docentes de Educación Secundaria ha sido y es un tópico polémico en el ámbito educativo en función del: plan educativo, duración de los estudios, grado académico, contenidos a enseñar y curso en los que impartir (Gutiérrez, 2011).

En la mitad del S.XIX, la Enseñanza Secundaria se independizó de los estudios universitarios y se formó como un nivel propio dentro del sistema educativo español (1847), separación que apoyó diez años más tarde la Ley Moyano (Puelles, 2004).

En 1850 se crea la Escuela Normal de Filosofía para la preparación de los docentes de segunda enseñanza, en la cual se estableció una plan de docencia impartido en cuatro curso, tenía tres especialidades (Literatura, Ciencias físico-matemáticas y Ciencias Naturales) y en los dos últimos años, se contemplaba la enseñanza de pedagogía y métodos de enseñanza (Viñao, 2013).

Por tanto y a modo de reflexión, desde un primer momento se intentó proporcionar a los docentes conocimientos específicos dependiendo de la materia, junto con una preparación didáctica y profesional; pero ésta resultó inexistente.

En 1970, LGE establece que los profesores de Educación Secundaria en nuestro país, serán Licenciados en las distintas áreas del currículo (Matemáticas, Geografía Biología, etc.) y tras finalizar sus estudios académicos, aquellos que quisieran optar por el ámbito educativo, realizarían un Curso de Aptitud Pedagógica (CAP) que impartirían los Institutos de Ciencias de la Educación a partir del curso 1969-70 hasta el curso 2008/09. Dicho curso constaría de trescientas horas, con carácter de postgrado y se dividiría en dos partes (Viñao, 2013):

- Teórica, en la que estudiarían los fundamentos y principios psicológicos y sociológicos de la educación, tecnología educativa y didáctica de la educación, y cuya duración sería de 150 horas.
- Práctica, en la que tendrían que hacer la labor docente en los centros de secundaria, bajo la supervisión de dos o tres tutores durante 150 horas.

Desde ese momento hasta la aprobación de la Ley de Reforma Universitaria (LRU) en los años ochenta, se produjeron una serie de cambios que no cristalizaron en el sistema educativo y por tanto, no conllevaron una mejora en la formación pedagógica y didáctica del profesorado de Secundaria. Recordemos que en este periodo, son licenciados que no han recibido a lo largo de sus estudios ninguna formación específica de este tipo (González, 2008).

Gutiérrez, (2011) manifiesta que con la aprobación de la LRU (1983) sobre titulaciones de profesorado no universitario, se establecieron una serie de Grupos de Expertos cuya finalidad era elaborar una reforma de los planes de estudio de las diferentes titulaciones académicas. Especialmente, el grupo XV se encargó de las titulaciones de Educación Secundaria y propuso dos titulaciones distintas para los docentes de Educación Secundaria en un área:

- Profesor de Educación Secundaria Obligatoria.
- Profesor de Educación Secundaria Postobligatoria

Para ambas titulaciones se planteaban materias comunes de contenido didáctico, psicopedagógico y curricular y otras específicas de cada especialidad. Ahora bien, estas reformas educativas fueron planteadas a finales de la década de los ochenta ante el Gobierno y la oposición del momento. Ésta última argumentó una elevada profesionalización y restricción en otras salidas profesionales. Al final, se decidió una única titulación oficial de profesor de Educación Secundaria y como alternativa al CAP se planteó la realización de un Curso de Capacitación Pedagógica (CCP), el cual, se haría tras terminar los estudios y estaría organizado por las universidades. Dicha contrapropuesta, fue aceptada por el Gobierno, quien publicaría unas normas universales. La realidad fue que el CCP se impartió en algunas Comunidades

Autónomas y en otras convivió con el CAP hasta la aprobación de la LOCE (2002).

A principios del S.XXI con la aprobación de la LOCE, se pretende cambiar de nuevo el sistema educativo y la formación inicial del profesorado de Secundaria a través del Título de Especialización Didáctica (TED), el cual, entraría en vigor en el curso académico 2004-05. Al final no se puso en práctica porque la formación inicial del profesorado de Secundaria entró en un proceso de reforma (González, 2008).

En el año 2006 se aprueba la LOE, la cual se adapta al sistema de grados y postgrados del EEES. (mencionado anteriormente). Esta ley pone de manifiesto la necesidad de cursar un Máster de carácter profesionalizador para el acceso a los cuerpos docentes de educación secundaria tras la obtención del título de grado.

Escudero (2009) plantea dicho Máster, denominado “Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas”, con una serie de requisitos que se detallan un año más tarde a la aprobación de la LOU. A grandes rasgos estos son: tener una duración de un curso escolar y constar de sesenta créditos, a través de los cuales los docentes podrán lograr la formación y competencias requeridas en la práctica educativa como docente de Educación Secundaria. .Estos créditos se organizan entorno a tres módulos (véase tabla 28).

Módulos	Materias o asignaturas
<p>Módulo Genérico con 12 créditos.</p>	<p>Aprendizaje y desarrollo de la personalidad: características de los estudiantes, contextos sociales, elaboración de propuestas para la adquisición de conocimientos, destrezas y aptitudes intelectuales y emocionales; atención a las diferencias en capacidades y ritmos de aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>Procesos y contextos educativos: comunicación en el aula y resolución de problemas. Evolución histórica del sistema educativo. Recursos y estrategias de información, tutoría y orientación educativa y profesional. Educación emocional, en valores y formación ciudadana. Proyecto educativo y actividades generales del centro atendiendo a criterios de calidad, diversidad y prevención de problemas de aprendizaje y convivencia.</p> <p>Sociedad, familia y educación: educación y medio, función educadora de la familia y la comunidad. Evolución histórica de las familias, tipos e incidencia del contexto familiar en la educación. Habilidades sociales en la relación y orientación familiar.</p>
<p>Módulo Específico con 24 créditos.</p>	<p>Complementos de la formación disciplinar: valor formativo y cultural de los contenidos disciplinares en relación con las respectivas enseñanzas. Historia, desarrollo y visión dinámica de las materias. Contextos y situaciones de uso de los diversos contenidos curriculares. En formación profesional, evolución del mundo laboral, interacción sociedad, trabajo y calidad de vida, formación y adaptación a los cambios profesionales.</p> <p>Aprendizaje y enseñanza de las materias: teoría y práctica de la enseñanza y en aprendizaje de las distintas materias. Transformación del currículo en actividades, selección y elaboración de materiales educativos. Clima de aprendizaje e implicación de los estudiantes. Comunicación audiovisual, multimedia. Estrategias y técnicas de la evaluación como regulación y estímulo al esfuerzo.</p> <p>Innovación docente e iniciación a la investigación educativa: conocer y aplicar innovaciones en la especialidad. Analizar críticamente el desempeño de la docencia, de buenas prácticas y de la orientación utilizando indicadores de calidad. Analizar problemas de enseñanza y plantear alternativas y soluciones. Metodologías, técnicas de investigación, evaluación educativa y diseño de proyectos de investigación, innovación y evaluación.</p>

Practium y Trabajo de Fin de Máster con 16 créditos.	Práctica docente: adquirir experiencia en planificación, docencia y evaluación de las materias de la especialidad. Acreditar buen dominio de expresión oral y escrita en la práctica docente. Destrezas y habilidades necesarias para fomentar clima de aprendizaje y convivencia. Participar en propuestas de mejora reflexionando sobre la práctica. En formación profesional, conocer la tipología empresarial de sectores productivos y organización de las empresas y, como cabe suponer, aunque no se hace explícito, todos los demás aspectos. Trabajo de Máster que compendie la formación recibida a lo largo de todas las enseñanzas descritas.
---	--

Tabla 28. Distribución de módulos y propuesta formativa en el Máster de Educación Secundaria.

Manso y Martín (2014) ponen de manifiesto que el actual Máster de formación inicial para el profesorado de Educación Secundaria implica un avance con respecto a los anteriores modelos de preparación docente; puesto que a través de su preparación, hace comprender a las personas que lo reciben la complicación de la labor docente y sentirse identificados -arriesgados a ella. Sin olvidar que un profesor de Secundaria debe ser capaz de: atender a la diversidad, crear un óptimo clima de aula, atender a las familiar y coordinarse con otros profesionales que ejercen su labor en el ámbito educativo.

8.3 La formación del profesorado en altas capacidades

El tópico de la formación del profesor de alumnos de altas capacidades en nuestro país, ha sido una cuestión no presente hasta finales del S.XX (años ochenta). De ahí que, las primeras ideas provengan de los conocimientos existentes sobre esta temática en Estados Unidos (años setenta), momento en el que este país proporciona una mayor relevancia a la formación de sus educadores en este tópico, a pesar de, disponer esta nación de una larga historia en el estudio e investigación de la superdotación (Peña, 2000).

El perfil profesional de los profesores de alumnos con altas capacidades debe de contener una serie de facultades personales y profesionales, las cuales, han sido expuesta por algunos investigadores como:

Nelson y Cleand (1975, pp. 440-446) manifiestan que los docentes de superdotados deben presentar ante dichos educandos, las siguientes características:

- Disponer de un gran conocimiento y comprensión de sí mismo.
- Examinar o reflexionar su actitud ante los educados que pertenecen a este colectivo.
- Tener conocimientos sobre altas capacidades.
- Ser un facilitador del aprendizaje en lugar de un director del aprendizaje.
- Crear en el aula momentos de desafíos educativos, en lugar de presión.
- Estar interesado por todo el proceso de enseñanza – aprendizaje y no centrarse exclusivamente en el aprendizaje.
- Proporcionar un feedback del aprendizaje y no juzgarle.
- Facilitar estrategias de aprendizaje alternativas ante la elevada creatividad que manifiestan este colectivo.
- Promover la creación de un clima de aula que promueve la autoestima y ofrezca seguridad para la toma de riesgos creativos y cognitivos.

Un año más tarde, Maker (1976, citado por Grau y Prieto, 1996, p. 135) propone que los docentes de este grupo heterogéneo de educandos tienen que tener una serie de particularidades propias, y otras que logrará después de su formación. Entre las primeras menciona:

- Conocimiento de la variedad de categorías de superdotados.
- Potencial de relacionarse con aquellos a quienes se va a enseñar.
- Capacidad de apertura al cambio.
- Facultad de actuar como orientador más que como transmisor.
- Posibilidad de usar técnicas de individualización de la enseñanza.
- Capacidad para facilitar el desarrollo de necesidades emocionales y sociales.

En cuanto a las segundas, expone potencialidades que indican áreas de la ejecución en artes visuales, liderazgo y psicomotricidad..

Siete años más tarde, Genovard (1983), pionero en nuestro país en la temática de la superdotación, expone la preocupación de los países anglosajones por tener profesores especialmente formados para llevar a cabo el proceso educativo de alumnos superdotados en la década de los setenta y el deseo de institucionalizarlo en América del Norte.

Además, señala los rasgos del perfil del docente de educandos superdotado, los cuales toma de las investigaciones de Nelson y Cleand (1975).

Un lustro más tarde, Howell y Bressler (1988) presentan como particularidades preferidas en estilos de enseñanza de los profesores de los superdotados:

- Admitir preguntas, respuestas y proyectos novedosos.
- Ser metódico y minucioso.
- Tener multitud y variados intereses; ser investigador.
- Optima preparación en procedimientos y conceptos educativos.
- Flexibilidad cognitiva ante lo novedoso y comprensivo ante lo confuso.
- Querer educar a los alumnos superdotados.
- Reconocer las propias limitaciones docentes y aceptar la capacidad de estos estudiantes en otras áreas o materias.
- Disponer de inquietudes literarias, culturales e intelectuales.

Peña (2000) manifiesta que a mediados de la década de los noventa, el profesor que ejercía con alumnos de altas capacidades, precisaba:

- Implicación en el proceso de aprendizaje.
- Ser orientador o instructor de la enseñanza.
- Flexibilidad ante el reto educativo que supone este alumnado.
- Acomodación del contenido curricular a las peculiaridades del colectivo.
- Creación de un gratificante clima de aula.

A finales de los noventa, de nuevo Acereda y Sastre (1998) plantean que la temática de la de la formación del profesorado ante la superdotación conlleva abordar en un primer momento dos aspectos fundamentales. Por un lado, las características que deben presentar dichos docentes, y por el otro, la preparación que recibir a la hora de intervenir con este tipo de alumnado.

Entre las primeras, destacan una serie de características (véase tabla 29):

Características de los docentes
Comprende, acepta, respeta y confía en los otros.
Es sensible, apoya, respeta y confía en los otros.
Tiene altos intereses intelectuales, culturales y literarios.
Es flexible, abierto a nuevas ideas.
Desea aprender: es entusiasta; tiene necesidades de llegar lejos.
Es intuitivo, perceptivo.
Está dedicado y comprometido a la excelencia intelectual.
Es democrático antes que autocrático.
Es innovador y experimental, en lugar de conformista.
Usa estrategias para solucionar problemas, no va a conclusiones infundadas directamente.
Busca la participación de los otros para descubrir cosas novedosas.
Desarrollar programas flexibles, individualizados.
Proporciona feedback, sugerencias, consejos críticos, estimula los procesos mentales más elevados.
Respeto la creatividad y la imaginación.

Tabla 29. Características a presentar por los docentes de alumnos con superdotación.

Sobre las segunda, los mismos investigadores señalan la importancia de los siguientes puntos:

- Qué deben aprender los profesores especializados, es decir, el contenido de la formación en altas capacidades.
- Cuándo debe formarse los profesores expertos, o sea, durante la formación inicial y/o durante el ejercicio profesional.

La formación del profesorado es uno de los pilares básicos en la enseñanza de los alumnos con elevados potenciales, ya que, contribuye en el profesorado a: ser más consciente de las necesidades educativas especiales que presentan estos educandos, tener unas actitudes más favorables en su proceso de aprendizaje y a poner en práctica unas respuestas educativas acordes a dichas necesidades a través de una atención más específica (Tourón, Fernández y Reyero, 2002).

Nueve años más tarde, en la primera década del S.XXI Stephens (2009) expone la existe de un acuerdo sobre las particularidades personales y profesionales que deben tener los docentes ante los superdotados, y por ello, señala:

- Ser experto en una materia y declarar entusiasmo.
- Manifestar intereses culturales y literarios.
- Disponer de una orientación de logro superior.
- Ser imaginativo, creativo, con alta energía y curioso.
- Mostrar un estilo de enseñanza centrado en el alumno que facilite su aprendizaje.
- Revelar preferencias por enseñar al grupo de alumno con superdotación.
- Ser flexible, seguro de sí mismo y estar abierto ante lo novedoso.
- Ser empático y tener presente las diferencias individuales.
- Exteriorizar amor por el aprendizaje.
- Tener dotes de comunicación y sentido del humor.

Además, el mismo autor añade que la preparación y sabiduría ante los alumnos con altas capacidades se perfecciona a través de prácticas educativas reales con este tipo de escolares, puesto que, permiten aumentar la empatía sobre estos estudiantes y comprender su complejidad.

En síntesis, el docente que trabaja con alumnos con superdotación, debe tener una serie de atributos intrínsecos y extrínsecos, de tal forma que puede captar los potenciales y diferencias individuales y darles cabida dentro del aula, con el fin de lograr una enseñanza más eficaz para todos y conseguir el máximo desarrollo de sus peculiaridades. De ahí que, es conveniente que

estos educandos se expongan ante profesores con distintos estilos de enseñanza y diferentes tendencias intelectuales, puesto que ello, le permitirá adaptarse a múltiples entornos de aprendizaje (Mills, 2003; Prieto y García, 1999).

Además, estos profesionales del ámbito educativo no tienen que ser superdotados, aunque para trabajar con este tipo de discentes requieran de una formación y/o educación específica que incluya: conocimientos, recursos, técnicas y apoyos, que les permita reconocer y proporcionar una respuesta educativa adecuada a este colectivo dentro del aula ordinaria (Peña, 2000; Prieto y García, 1999).

Igualmente, resulta esencial que los educadores de este tipo de estudiantes manifiesten inquietudes y dispongan de una forma peculiar de comprender su proceso de enseñanza – aprendizaje, con el fin de adaptarse al reto educativo continuo que requieren, porque habrá momentos en los que estarán en desventaja ante contextos que no conoce y en los que estos alumnos manifiestan superioridad. Es importante que en esos periodos, los profesores no conciban la situación como una amenaza y por tanto, exterioricen su inseguridad, sino que empleen el diálogo y la participación de estos educandos en la acción didáctica, ya que, de esta forma les proporcionará satisfacción y colaboración con sus iguales. Ahora bien, esto requiere flexibilidad, organización dinámica y creatividad por parte de los docentes en el desarrollo de las clases, la cual es fruto de la formación generalista y especializada en este campo (Acereda y Sastre, 1998; Peña, 2000).

Por tanto, los educadores sin preparación específica en el tópico de las altas capacidades, con frecuencia exteriorizan desprecio hacia este alumnado porque los perciben como un obstáculo, no los entienden y no conocen cómo proceder con ellos en el ámbito educativo. Mientras que, los profesores que disponen de formación en este campo exteriorizan más tolerancia, empatía e interés frente a estos estudiantes y sus peculiaridades (Prieto y García, 1999; Tourón, Fernández y Reyero, 2002).

De ahí, la importancia de proporcionar a los estudiantes en formación a través de las asignaturas de los planes de estudio y/o a los profesores en activo mediante la formación permanente una adecuada preparación general y específica en la educación de los alumnos con altas capacidades.

8.4 Resumen

Con independencia de todo lo explicado hasta el momento, Caño (2001) manifiesta que la atención a los alumnos de altas capacidades, a pesar de estar contemplada en la legislación educativa actual, es aún más una aspiración que una realidad, puesto que, en algunos planes de estudio de magisterio sólo hay una materia específica sobre altas capacidades y es en la especialidad de Pedagogía Terapéutica (Educación Especial). Esto puede provocar que las demás especialidades docentes no contemplen su labor de atender a estos estudiantes, cuando en la práctica educativa recaen en ellos la identificación y atención específica de este alumnado, por ser los profesores de aula.

Resulta necesario para un discente de cualquier etapa educativa en la que imparta docencia, con independencia de la especialidad, proporcionarle programas de formación en superdotación, con el fin de disponer de la pedagogía necesaria para satisfacer las necesidades educativas que estos escolares demandan, en el día a día en sus aulas a nivel general (Bangel, Moon y Capobianco, 2010)

Todo lo anterior cobra sentido y se contextualiza en la actualidad, en el documento que elabora la Comisión Europea (2005) al describir las competencias y cualificaciones que deben presentar la formación de los profesionales del ámbito educativo bajo el marco del EEES. Entre ellas, destaca:

Cualificación, es decir, disponer de una adecuada formación superior en la que se impartan conocimientos conceptuales, psicopedagógicos y una visión social - cultural de la educación.

Continuidad, o sea, entender la educación como un proceso de formación permanente que apoya el desarrollo profesional.

Movilidad, significa participar y trabajar en otros países europeos, así como en otros niveles del mundo escolar.

Colaboración, expone la ayuda y coordinación con otras instituciones educativas que le permitan reflexionar sobre su práctica educativa (Comisión Europea, 2005).

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO DE CAMPO.

Capítulo 9. Planteamiento y método de estudio

Iniciamos el estudio de campo con el noveno capítulo, el cual está compuesto por seis epígrafes.

A lo largo del mismo, se transmite al lector una visión global del planteamiento y método de estudio de la tesis doctoral.

Empezaremos con una introducción para continuar exponiendo: objetivos, descripción de la población, muestra, variables e instrumentos de recogida de datos.

9.1 Introducción

Fundamentalmente, la finalidad de la investigación es *“elaborar una radiografía actual de la formación, conocimientos y evaluación personal del profesorado ante los alumnos de altas capacidades en las aulas madrileñas”*.

Mediante un análisis exhaustivo y teniendo presente una serie de variables y ámbitos, se investiga y desarrolla esta segunda parte, la cual se estructura en tres capítulos.

Se parte de impresiones, creencias y pensamientos (empleando como técnica de recogida de datos el autoinforme) expuestos por los docentes de las distintas etapas educativas no universitarias ante los alumnos de altas capacidades que se encuentran:

- En formación inicial en las diferentes facultades,
- en activo con o sin preparación permanente por parte del Centro Regional de Innovación y Formación “Las Acacias” (CRIF) y/o los diferentes Centros Territoriales de Innovación y Formación (CTIF).

Analizaremos las características de los ámbitos conocimientos, formación y evaluación personal. De este modo, profundizaremos en el conocimiento de la práctica educativa que llevan a cabo los distintos profesionales educativos encuestados con este tipo de estudiantes.

Los resultados conseguidos a través de los diferentes procedimientos empleados en el presente estudio, nos llevarán a plantear una serie de conclusiones y reflexiones sobre la preparación de los maestros y docentes ante la superdotación, que nos permitirán contribuir a un avance de la misma en nuestra autonomía. Esto permitirá mejorar la respuesta educativa que día tras día reciben estos estudiantes en sus centros, desde múltiples perspectivas: académica, personal y social, dado que un análisis de las necesidades de los profesionales permitirá desarrollar propuestas de mejora adecuadas.

Recordemos que la actual ley educativa, LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa) expone en sus artículos 71 y 76 respectivamente:

- Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria por sus altas capacidades intelectuales, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.
- Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades. Asimismo, les corresponde adoptar planes de actuación, así como programas de enriquecimiento curricular adecuados a dichas necesidades, que permitan al alumnado desarrollar al máximo sus capacidades.

Esta ley vigente no hace ninguna mención específica a la formación que el profesorado debe disponer para atender en los centros educativos a los alumnos con altas capacidades y poder alcanzar en ellos, un pleno desarrollo de todas sus potencialidades. Por tanto, no exponen si el docente requiere de una formación inicial que se lleve a cabo en las distintas facultades y/o una preparación permanente a través de los CTIF o CRIF. Sin embargo, afirma disponer de recursos personales y materiales con el que proporcionar la atención requerida a este alumnado.

Tener profesionales en el ámbito educativo que tienen una preparación: inicial en esta temática, a lo largo de su trayectoria académica y/o una formación permanente durante su práctica, implica que frente a estos educandos:

- Conocerán cómo poner en práctica un tipo de intervención más específica y adaptada a sus particularidades y necesidades.
- Sabrán cómo desarrollar sus potencialidades al máximo.
- Manifestarán una actitud positiva frente a ellos, apoyada en una relación de ayuda - colaboración y no de competitividad.

9.2 Objetivos

La finalidad de nuestra investigación es *“disponer de una radiografía actual sobre la formación, conocimientos y evaluación personal de los docentes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria ante los estudiantes de altas capacidades en sus aulas”*. Para poder plasmar dicha finalidad, nos centraremos en estudiar y argumentar el grado en que:

- Los maestros y profesores, mediante la formación inicial y/o permanente recibida, disponen de los conocimientos suficientes para proporcionar las respuestas educativas adecuadas a los alumnos de altas capacidades en las aulas madrileñas. De la misma forma, estudiar si se consideran formados en la educación de estos discentes.

Para lograr dicho propósito, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- a) Estudiar la formación que reciben los docentes sobre altas capacidades en:
 - Formación inicial en las Facultades de Educación y Escuelas Universitarias de la CAM.
 - Formación permanente en Estudios de Postgrado, Centro Regional de Innovación y Formación “Las Acacias” (CRIF) y Centros Territoriales de Innovación y Formación (CTIF) de la CAM.

- b) Describir el nivel de conocimiento ante las altas capacidades de los docentes respecto a:
 - Identificación y detección de alumnos.
 - Respuestas educativas a estos educandos.

- c) Analizar la evaluación personal que hacen de sí mismos los profesionales educativos en relación con:
 - La preparación recibida en altas capacidades.
 - La motivación, el interés y la preocupación hacia el colectivo heterogéneo de alumnos con altas capacidades intelectuales.
 - La valoración de los recursos de los centros educativos.

9.3 Descripción de la población

La presente investigación se ha realizado en Madrid y se ha centrado en la población de:

- Futuros maestros de Educación Infantil, Primaria y profesores de Educación Secundaria que estudian en las distintas facultades madrileñas existentes en la Comunidad de Madrid (CAM).
- Maestros y profesores en activo que ejercen en el área territorial Madrid Capital.

El motivo de seleccionar esta población es elaborar una visión actual y realista sobre la formación que tienen los docentes ante los alumnos de altas capacidades en la autonomía madrileña, y en función de ello, conocer el tipo de respuesta y atención educativa que reciben por su parte, a lo largo de la educación no universitaria.

Para caracterizar esta población se han reunido los datos del curso 2014-2015 referidos a:

- Facultades o Universidades que forman a futuros maestros y profesores en la CAM.

- Número de maestros y profesores en formación en la CAM.
- Número de maestros y profesores en activo en Madrid capital.

Facultades, Universidades y Escuelas Universitarias que forman a futuros maestros y profesores en la Comunidad de Madrid

En la actualidad, en la comunidad madrileña hay dieciséis universidades, de las cuales, seis son públicas (Universidad de Alcalá, UAM, Universidad Carlos III, UCM, Universidad Politécnica y la Universidad Rey Juan Carlos) y ocho privadas (Universidad Alfonso X el Sabio, Universidad Antonio de Nebrija, Universidad Camilo José Cela, Universidad CEU San Pablo, Universidad Europea de Madrid, Universidad Francisco de Vitoria, Universidad Pontificia Comillas y Universidad a Distancia de Madrid. También, se encuentra la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y además, existen treinta y dos centros privados adscritos a las diferentes universidades. En estos últimos, hay cinco, en los que se imparten estudios del Grado de Magisterio en Educación Infantil y Primaria.

La Titulación del Grado de Educación Infantil y Primaria se imparte en catorce centros, de los cuales siete pertenecen a universidades privadas, dos a públicas y cinco a centros privados adscritos a universidades públicas (véase tabla 30).

Nombre del Centro.	Régimen Jurídico.	Universidad adscrita.
Facultad de Educación C.F.P.	Público.	UCM
Facultad de Educación C.F.P.	Público.	UAM
Universidad Camilo José Cela	Privado	Universidad Camilo José Cela.
Universidad Pontificia Comillas	Privado	Universidad Pontificia Comillas ICAI – ICADE.
Universidad Francisco de Vitoria	Privado	Universidad Francisco de Vitoria.
Universidad San Pablo - CEU	Privado	Universidad CEU San Pablo.
Universidad Europea de Madrid	Privado	Universidad Europea de Madrid.
Universidad Antonio de Nebrija	Privado	Universidad Antonio de Nebrija.
Universidad Alfonso X el Sabio	Privado	Universidad Alfonso X el Sabio.
CES en Humanidades y Ciencias de la Educación Don Bosco	Privado	UCM.
EU de Profesorado Escuni	Privado	UCM
EU de Profesorado Fomento de Centros de Enseñanza. (Villanueva)	Privado	UCM
Centro Superior de Estudios Universitario La Salle.	Privado	UAM
E.U. de Magisterio “Cardenal Cisneros”	Privado.	Universidad de Alcalá.
Total:		14

Tabla 30. Centros que imparten el Grado Educación Infantil y Primaria en la CAM.

Respecto a la formación inicial de los futuros profesores de Educación Secundaria, al no obtener estos una preparación como docentes en sus facultades de referencia según su especialidad, se va tomar como referente el Máster de Formación del Profesorado de ESO y Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas.

En nuestra autonomía existen doce centros que ofrecen dicho Máster, de los cuales dos pertenecen a universidades públicas, siete a privadas y tres a centros privados adscritos a universidades públicas (véase tabla 31).

Facultades que imparten docencia del Máster de Formación del Profesorado de ESO y Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas.	
Facultad de Educación C.F.P. de la UCM	
Facultad de Educación C.F.P. de la UAM	
Universidad Camilo José Cela	
Universidad Pontificia Comillas	
Universidad Francisco de Vitoria.	
Universidad San Pablo - CEU.	
Universidad Europea de Madrid	
Universidad Antonio de Nebrija.	
Universidad Alfonso X el Sabio.	
CES en Humanidades y Ciencias de la Educación Don Bosco.	
EU de Profesorado Fomento de Centros de Enseñanza (Villanueva).	
Centro Superior de Estudios Universitario La Salle.	
Total:	12

Tabla 31. Centros que imparten el Máster de Formación del Profesorado de ESO y Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas en la CAM.

Número de maestros y profesores en formación en la Comunidad de Madrid.

La Secretaría de Alumnos de nueve facultades de la CAM, en la que se estudian los Grados de Infantil y Primaria, han proporcionado los datos de los alumnos matriculados en el curso 2014-2015. Las restantes cinco no han aportado dichas cantidades y por tanto para ellas se ha hecho una estimación en base a la media del número de alumnos de las universidades que han facilitado los datos. (*Total estimado). Véase tabla 32.

Facultades.	Alumnos matriculados en 4º Educación Infantil.	Alumnos matriculados en 4º Educación Primaria.
Facultad de Educación C.F.P. de la UCM.	423	493
Facultad de Educación C.F.P. de la UAM.	236	340
*Universidad Camilo José Cela.	No lo proporciona.	No lo proporciona.
Universidad Pontifica Comillas.	24	34
Universidad Francisco de Vitoria.	37	38
Universidad San Pablo – CEU.	14	24
*Universidad Europea de Madrid.	No lo proporciona	No lo proporciona.
Universidad Antonio de Nebrija.	21	119
*Universidad Alfonso X el Sabio.	No lo proporciona.	No lo proporciona.
*CES en Humanidades y Ciencias de la Educación Don Bosco.	No lo proporciona.	No lo proporciona.
EU de Profesorado Escuni.	162	242
EU de Profesorado Fomento de Centros de Enseñanza (Villanueva)	30	17
Centro Superior de Estudios Universitario La Salle.	260	265
*E.U. de Magisterio “Cardenal Cisneros”	No lo proporciona.	No lo proporciona.
Total:	1207	1572
*Total estimado.	1877	2445

Tabla 32. Maestros en formación inicial en 4º curso del Grado de Educación Infantil y Primaria en la CAM.

La Secretaría de Alumnos de ocho facultades de la Comunidad de Madrid en la que se estudia el Máster de Formación del Profesorado de ESO y Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas, han proporcionado los datos de los alumnos matriculados en el curso 2014-2015. Las restantes cuatro, no han facilitado dichas cantidades. Por tanto, de nuevo se ha hecho una estimación en base a la media del número de alumnos de las universidades que han facilitado los datos. (*Total estimado). Véase tabla 33.

Facultades que imparten docencia del Máster de Formación del Profesorado de ESO y Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas.	Profesores matriculados.
Facultad de Educación C.F.P. de la UCM.	466
Facultad de Educación C.F.P. de la UAM.	215
*Universidad Camilo José Cela.	No lo proporciona.
Universidad Pontifica Comillas.	31
Universidad Francisco de Vitoria.	123
Universidad San Pablo – CEU.	115
*Universidad Europea de Madrid.	No lo proporciona.
Universidad Antonio de Nebrija.	197
*Universidad Alfonso X el Sabio.	No lo proporciona.
*CES en Humanidades y Ciencias de la Educación Don Bosco.	No lo proporciona.
EU de Profesorado Fomento de Centros de Enseñanza (Villanueva).	69
Centro Superior de Estudios Universitario La Salle.	0
Total:	1216
*Total estimado.	1824

Tabla 33. Profesores en formación en el Máster de Formación del Profesorado de ESO y Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas.

Maestros y profesores en activo

No existen datos referidos al número de maestro y profesores en activo en las etapas correspondientes a Infantil, Primaria y Educación Secundaria en el curso 2014-2015 en Madrid Capital. Los únicos datos disponibles son para toda la Comunidad de Madrid y han sido obtenidos de la publicación “*Datos y cifras de la Educación del curso 2014-2015*” (MECD, 2014). Con el fin de obtener un número estimado, se ha considerado la proporcionalidad entre el número de profesores y el número de habitantes de Madrid capital. Para su cálculo, se han empleado los datos del censo del año 2014 y se ha concluido que el 49% de todos los habitantes de la CAM viven en la capital. A continuación, se ha calculado dicho porcentaje del número de profesores de la CAM, estimándose el número profesionales de Madrid capital. Véase los datos de la tabla 34.

Número de profesionales.	Centros Públicos	Centros privados – concertados y privados.
Educación Infantil y Primaria.	11538	19098
Educación Secundaria.	7388	
Total:	18926	19098

Tabla 34. Número de maestros y profesores en activo en Madrid Capital.

9.4 Muestra

La muestra está formada por 516 docentes, de los cuales 269 están ejerciendo o desempleados y 247 se encuentran en formación. Véase tabla 35 - 36 y figura 19.

Distribución de la muestra.	Número.	Porcentaje del nº de profesores en Madrid Capital.
Maestros y/ profesores en activo o desempleados.	269	0,7%

Tabla 35. Distribución de la muestra en activo y/o desempleado en Madrid Capital.

Distribución de la muestra.	Número.	Porcentaje del nº de profesores en la CAM.
Maestros y/profesores en formación.	247	4,02%

Tabla 36. Distribución de la muestra en formación en la CAM.

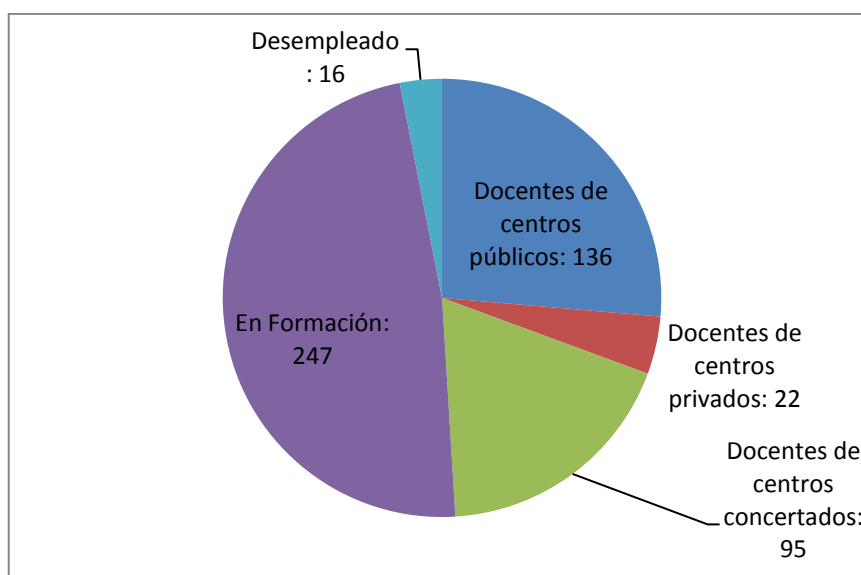


Figura 19. Distribución de la muestra detallada.

El **proceso de selección de la muestra** fue el siguiente:

Para la muestra de maestros y profesores en activo.

Los centros educativos existentes en Madrid Capital pertenecen a un régimen público, privado y privado – concertado y se distribuyen en 19 distritos, de los cuales se seleccionaron nueve al azar para llevar a cabo la investigación.

Se tuvo en cuenta que no todos los centros y/o maestros - profesores que ejercen en ellos, aceptarían colaborar en la investigación. En este punto, es importante mencionar que el nivel de participación de los centros privados ha sido muy bajo, con respecto a los públicos y privados – concertados.

Para la muestra de maestros y profesores en formación.

De los maestros en formación, se eligió para el Grado de Infantil y/o Primaria estudiantes de 4º curso, por encontrarse estos en el último nivel de su trayectoria académica y tener un buen conocimiento de todas las asignaturas cursadas hasta la fecha.

En cuanto a la muestra en formación relativa a los profesores de Educación Secundaria, se escogieron estudiantes que estaban cursando en ese momento el Máster de Formación del Profesorado de ESO y Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas.

9.5 Variables

Las variables presentes en esta investigación a la hora de estudiar la muestra han sido:

- Género, hombre – mujer.
- Edad, se distribuyó en los siguientes rangos:
 - Menos de 25 años.
 - Entre 25 y 35 años.
 - Entre 36 y 45 años.
 - Entre 46 y 55 años.
 - Más de 55 años.
- Experiencia profesional, se estructuró de la siguiente manera:
 - Sin experiencia.
 - Entre 0 y 5 años.
 - Entre 6 y 10 años.
 - Entre 11 y 15 años.
 - Entre 16 y 20 años.
 - Entre 21 y 25 años.
 - Más de 25 años.
- Puesto de trabajo, se dividió en:
 - Funcionario, centro público.
 - Interino, centro público.
 - Colegio concertado.
 - Colegio privado.

- Desempleado.
- En formación.
- Régimen jurídico de la Universidad, se fraccionó por:
 - Pública.
 - Privada.
- Nombre de la Universidad, en la que estudia o estudió.

La información objeto de estudio es valorada a través del autoinforme en relación a los tres ámbitos considerados:

- a) Formación en altas capacidades:
 - Formación específica durante la formación inicial como docente.
 - Formación específica durante la formación permanente.
- b) Conocimiento del docente ante las altas capacidades:
 - Identificación y detección.
 - Respuestas educativas.
- c) Evaluación personal del docente en relación con las altas capacidades sobre:
 - Preparación recibida: grado de preparación percibido y formación recibida.
 - Motivación, interés y preocupación: importancia que se da a la formación específica.
 - Recursos disponibles: grado de suficiencia de materiales y recursos disponibles con los que atender el proceso educativo de los alumnos de altas capacidades.

9.6 Instrumentos de recogida de datos

Los instrumentos empleados para indagar sobre formación, conocimientos y evaluación personal del profesorado ante alumnos de altas capacidades dentro de sus aulas, fueron:

- Encuesta dirigida a maestros - profesores en formación y en activo.
- Recogida de datos de las guías docentes de los planes de estudio del Grado de Magisterio de Educación Infantil y Primaria en las Universidades de la CAM, bajo el criterio de indagar las asignaturas, competencias y/o habilidades relacionadas con la temática de las altas capacidades.
- Recogida de datos de las guías docentes de los planes de estudio Máster de Formación del Profesorado de ESO y Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas en las universidades de la CAM, bajo el criterio de examinar las asignaturas, competencias y/o habilidades relacionadas con la temática de las altas capacidades.
- Recogida de la oferta académica de estudios de Postgrados: Másteres oficiales, Másteres propios, Expertos Universitarios, Especialistas Universitarios sobre altas capacidades o superdotación existentes en las universidades de la CAM, bajo el criterio de estudiar la existencia de estudios específicos en altas capacidades.
- Recogida de datos sobre la formación permanente impartida en el CRIF “Las Acacias” y en los CTIF de las distintas áreas territoriales de la Comunidad de Madrid, bajo el criterio de indagar la oferta académica relativa a cursos, seminarios, grupos de trabajos y proyectos específicos en altas capacidades impartidos en estos centros.

9.6.1 Encuesta dirigida a maestros y profesores en formación y en activo

Para poder reunir la información de los docentes ejerciendo o en periodo de preparación se diseñó una encuesta individual, de aplicación tanto individual como colectiva, y cuya duración oscilará entre 10 y 15 minutos.

Consta de dos partes, la primera recoge información relativa a variables personales, académicas y profesionales; empleando para ello nueve preguntas, de las cuales, todas tienen una respuesta cerrada a seleccionar; salvo tres que deben de ser contestadas de manera abierta. La segunda parte consta de 18 cuestiones cerradas, en las que el sujeto debe seleccionar una opción entre varias presentadas (Véase Anexo I). Todas ellas están vinculadas con la

temática de las altas capacidades y se estructuran en preguntas que se pueden relacionar con tres ámbitos:

- Formación.
- Conocimiento.
- Evaluación personal.

Las preguntas 1 y 2 se refieren al ámbito de la formación.

El conjunto de preguntas, que son la 3, 7, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17 y 18 tratan el ámbito de conocimientos.

Las preguntas 4, 5, 6, 8 y 11 hacen referencia la evaluación personal.

La encuesta fue diseñada con el fin de disponer de los datos demográficos de los encuestados y con la intención de lograr los objetivos específicos planteados en el presente estudio de campo. Su recogida se efectuó durante el curso 20014/2015, en varias fases:

Para los maestros y profesores en activo

En primer lugar, se envió una carta dirigida al Equipo Directivo de cada uno de los centros seleccionados por correo ordinario. Ésta fue redactada por el Director de la tesis e iba dirigida al Director de cada centro; solicitando la ayuda de su equipo de profesores para participar en la presente investigación, mediante la cumplimentación de una sencilla encuesta, Véase Anexo II.

Después de una semana, se contactó por teléfono con algún miembro del Equipo Directivo (secretaría) de los centros seleccionados para verificar que habían recibido la carta y solicitar una entrevista en la que comentar de forma más personal, la investigación. En este momento, algunos centros rechazaron participar y otros, continuaron con el proceso.

La entrevista que se mantuvo con alguno de los miembros del Equipo Directivo (o secretaria) fue muy breve y consistió básicamente en dejarle un número de encuestas en papel en su centro, para que los docentes que

quisieran de manera voluntaria lo rellenaran. Pasado un tiempo, entre dos y tres semanas, se recogerían los ejemplares cumplimentados y en blanco. En esta fase del proceso, algunos centros dijeron no aceptar la participación y nos devolvieron las encuestas en blanco. (Véase Anexo III).

Además de recoger datos en centros educativos, la encuesta se diseñó a través de los medios telemáticos (<http://goo.gl/forms/EjJEhLa7dg>), con el fin de difundir ésta a otros maestros y profesores que trabajan en centros de Madrid Capital. Es importante comentar que a pesar de estar en el S.XXI, el número de personas que colaboraron en su realización, mediante esta vía fue bajo; teniendo presente el número de personas a los que se les envió.

Para los maestros y profesores en formación

Se contactó con algunos de los profesores que imparten clase en el 4º curso del Grado de Educación Infantil, Primaria y en el Máster de Formación del Profesorado de ESO y Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas, a través del horario de atención de alumnos que tienen en las universidades públicas y privadas seleccionadas (Facultad de Educación y C.F.P. de la UCM, Universidad San Pablo – CEU, Universidad Francisco de Vitoria ¿Por qué estas Universidades y Facultades, y no las otras también? Explícalo). Se les explicó la investigación, su finalidad y la totalidad de ellos aceptaron participar.

De esta forma, se dispuso de unos determinados días con horario lectivo en el primer trimestre, en el que poder asistir a sus clases y entregar a los alumnos la encuesta, para su realización de forma voluntaria. Todos ellos participaron con una actitud positiva y la recogida de datos fue posible gracias a su colaboración.

9.6.2 Revisión de las guías docentes de los planes de estudio del Grado de Magisterio de Educación Infantil y Primaria en las universidades de la Comunidad de Madrid

Para la recogida de datos relativa a:

- Existencia de asignaturas independientes sobre altas capacidades o superdotación.
- Desarrollo de un bloque o tema de contenidos sobre altas capacidades o superdotación, dentro de una asignatura.

Se accedió por vía telemática a las catorce universidades públicas y privadas de la CAM, y se hizo una revisión exhaustiva de todas las guías docentes que forman el plan de estudios del Grado de Educación Infantil y Educación Primaria, publicadas en sus webs.

9.6.3 Revisión de las guías docentes de los planes de estudio del Máster de Formación del Profesorado de ESO y Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas en las universidades de la Comunidad de Madrid

Para la recogida de datos relativa a:

- Existencia de asignaturas independientes sobre altas capacidades o superdotación.
- Desarrollo de un bloque o tema de contenidos sobre altas capacidades o superdotación, dentro de una asignatura.

Se accedió por vía telemática a las doce universidades, públicas y privadas, existentes en la Comunidad de Madrid y se hizo una revisión exhaustiva de todas las guías docentes, que forman el plan de estudios del Máster de Formación del Profesorado de ESO y Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas, publicadas en sus webs.

9.6.4 Revisión de la oferta académica de estudios de Postgrados: Másteres oficiales, Másteres propios, Expertos Universitarios, Especialistas Universitarios sobre altas capacidades o superdotación, existentes en las universidades de la Comunidad de Madrid

Para la recogida de datos relativa a este apartado, se llevó a cabo un análisis exhaustivo de la oferta académica ofrecida en el curso 2014-2015 por todas las universidades públicas y privadas de la Comunidad de Madrid, por vía telemática.

9.6.5 Análisis de la formación permanente en la red del profesorado de la Comunidad de Madrid: Centro Regional de Innovación y Formación “Las Acacias” y Centros Territoriales de Innovación y Formación de las distintas áreas

En el mundo actual, la formación permanente de maestros y profesores resulta un aspecto inevitable, debido a la gran variedad de transformaciones y/o innovaciones que se producen en el ámbito educativo.

Las tres principales leyes que conforman el sistema y la organización de la Red del Profesorado, así como, la preparación constante de los docentes en la Comunidad de Madrid, son:

Orden 2883/2008, de 6 de junio, por la que se regula la formación permanente del profesorado (BOCM núm. 149, 24 de junio).

La anterior Orden se fundamenta en la LOE, la cual expone la formación permanente del profesorado en sus artículos 102 y 103.

art. 102, “La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y un responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros”.

art. 103, “Las Administraciones educativas planificarán las actividades de formación del profesorado, garantizarán una oferta diversificada y gratuita de

estas actividades y establecerán las medidas oportunas para favorecer la participación del profesorado en ellas”.

La finalidad de la presente Orden es la consideración de la formación permanente y su reconocimiento. Para ello, categoriza dichas actividades en tres tipos:

- Formación presencial: son cursos, seminarios - grupos de trabajo y actividades de carácter institucional que se realizan en determinadas instalaciones o locales facilitados por las instituciones organizadoras.
- Formación en línea: son cursos que tienen el mismo contenido que los presenciales, pero se apoyan de las tecnologías de la información y comunicación como medio de relación didáctica.
- Formación individual: se trata de formación que adquiere un docente a través de actividades de investigación, titulaciones académicas y participación en actividades de formación realizadas en universidades.

Decreto 73/2008, de 3 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se regula el régimen jurídico y la estructura de la formación permanente de la Comunidad de Madrid. (BOCM núm. 166, 14 de julio).

El objetivo del presente decreto es la creación, el establecimiento de la estructura y la organización de la red de centros de formación permanente del profesorado de la Comunidad de Madrid. Por tanto, la red de centros de formación del profesorado está integrada por:

- Centro Regional de Innovación y Formación “Las Acacias”, CRIF “Las Acacias”, cuya principal función será diseñar, gestionar e impartir actividades de formación del profesorado, de carácter general y específico, para toda la Comunidad de Madrid.
- Los Centros Territoriales de Innovación y Formación (CTIF), cuyo desempeño fundamental será la realización de actividades de formación docente, dirigidas a los profesores de los centros que se encuentran ubicados en el ámbito territorial de la Dirección de

área Territorial donde esté el centro. Los Centros de Formación Ambiental, imparten preparación a los educadores de la Comunidad de Madrid en este ámbito.

Los tres anteriores, dependen orgánicamente y funcionalmente de la Dirección General de Mejora de la calidad de la Enseñanza (BOCM núm. 166, 14 de julio).

Orden 3980/2008, de 31 de julio, por la que se desarrolla el Decreto 73/2008, de 3 de julio, por el que se regula el régimen jurídico y la estructura de la red de formación permanente del profesorado de la Comunidad de Madrid. (BOCM núm. 200, 22 de agosto).

Su objetivo es regular la organización y el funcionamiento de los centros de la red de formación del profesorado de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. Esta Orden amplía el Decreto 73/2008, con unas consiguientes peculiaridades.

Distribuye la red de centros de formación permanente del profesorado de la Comunidad de Madrid en:

- CRIF “Las Acacias”.
- Estructuran los CTIF en:
 - CTIF Madrid Capital.
 - CTIF Norte (San Sebastián de los Reyes).
 - CTIF Sur (Leganés).
 - CTIF Este (Alcalá de Henares).
 - CTIF Oeste (Collado – Villalba).
- Centros de Formación Ambiental.

Todos ellos, planificarán y desarrollarán la oferta de formación permanente del profesorado para cada curso escolar.

En el CRIF “Las Acacias” y en los distintos CTIF territoriales, existen asesores de formación que se dedican a gestionar, realizar un seguimiento y una evaluación de las actividades formativas continuas, las cuales, son gestionadas por los diferentes departamentos constituidos para ello. Estos son:

- Departamento de Educación Ambiental.
- Departamento de Educación Infantil
- Departamento de Enseñanzas Artísticas, Culturales y Deportivas.
- Departamento de Formación Profesional.
- Departamento de Lenguas Extranjeras.
- Departamento de Orientación y Diversidad Escolar.
- Departamento de Organización Escolar.
- Departamento de Tecnologías de la Información y la Comunicación.

El análisis de la recogida de datos relativa a los cursos de formación permanente impartidos en el Centro Regional de Innovación y Formación “Las Acacias” y en los Centros Territoriales de Innovación y Formación de las distintas áreas territoriales se desarrolló a través de:

- Cursos, seminarios y grupos de trabajo específicos en altas capacidades en el CRIF "Las Acacias".
- Cursos, seminarios y grupos de trabajo específicos en altas capacidades en el CTIF "Madrid Norte".
- Cursos, seminarios y grupos de trabajo específicos en altas capacidades en el CTIF "Madrid Sur".
- Cursos, seminarios y grupos de trabajo específicos en altas capacidades en el CTIF "Madrid Este".
- Cursos, seminarios y grupos de trabajo específicos en altas capacidades en el CTIF "Madrid Oeste".
- Cursos, seminarios y grupos de trabajo específicos en altas capacidades en el CTIF "Madrid Capital".

El CRIF "Las Acacias", el CTIF “Madrid Norte”, el CTIF “Madrid Sur”, el CTIF “Madrid Este”, el CTIF Madrid Oeste y el CTIF “Madrid Capital” fueron creados por el Decreto 73/2008, de 3 de julio, como Centro de formación de régimen singular, adscrito a la Dirección General de Mejora de la calidad de la Enseñanza.

El ámbito de actuación del CRIF “Las Acacias” será toda la Comunidad de Madrid desde el curso 2008/2009, y sus finalidades son: el diseño, la gestión y la impartición de actividades de formación del profesorado con carácter general y especial en modalidad presencial o en línea.

Las finalidades de todos los CTIF de las distintas áreas territorial de Madrid son: la realización de actividades de formación, previamente autorizadas por la Conserjería de educación, destinadas preferentemente, a los profesores de los centros públicos y privados concertados, así como a otros profesionales de los equipos y servicios de apoyos situados en el ámbito territorial de la Dirección de área territorial donde se encuentre ubicado el centro.

Para obtener la información relativa a formación del profesorado, en ambas modalidades, (presencial y en línea) relativas a las altas capacidades, se procedió de dos formas. Primero, se realizó una revisión exhaustiva telemática de toda la oferta publicada en todos los centros anteriores desde el curso escolar 2008- 2009 hasta el presente año escolar 2014-2015, a través de las distintas páginas webs. Segundo, se envió una carta dirigida al Subdirector General de Formación del Profesorado de la CAM, con el fin de obtener los datos relativos a la formación permanente presencial del profesorado en la CAM desde la creación de dichos centros de formación del profesorado hasta el curso actual (véase Anexo IV).

Capítulo 10. Análisis de los resultados

10.1 Descripción de la muestra de maestros de Educación Infantil, maestros de Primaria y profesores de Educación Secundaria en activo.

Esta muestra está formada por docentes en ejercicio y desempleados con experiencia laboral en centros educativos.

En este epígrafe se recogen los datos socio – demográficos de la muestra.

10.1.1 Género

En la tabla 37 y en la figura 20 se representa el análisis de los docentes en activo según el género.

Género	Frecuencia	Porcentaje
Hombres	94	35%
Mujeres	175	65%
Total	269	100%

Tabla 37. Muestra docentes en activo según género.

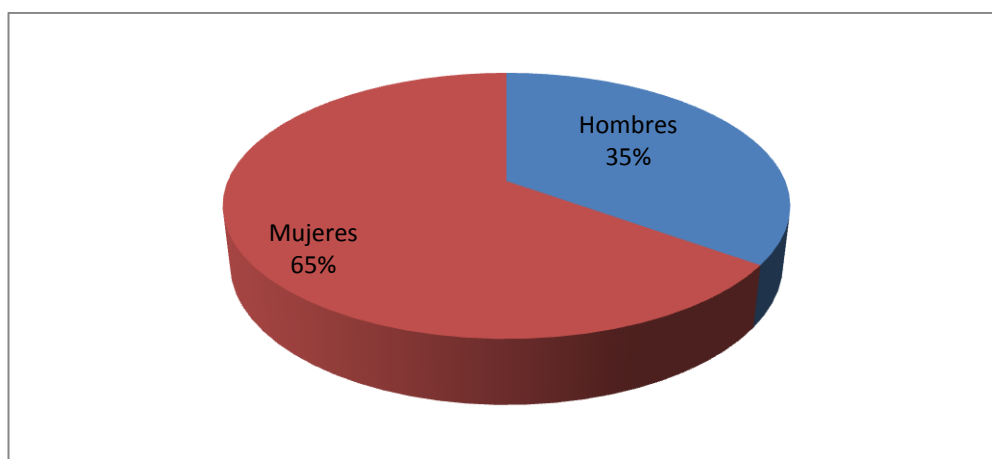


Figura 20. Porcentaje muestra docentes en activo según género.

Con respecto a la variable género, en la muestra se observa un predominio femenino frente al masculino, lo cual indica la elección de este tipo de estudios más por parte de las mujeres que por los hombres (Domínguez, 2002).

10.1.2 Edad

En la tabla 38 y en la figura 21 se representa el análisis de los docentes en activo según rangos de edad.

Edad	Frecuencia	Porcentaje
Menos de 25 años	15	5.6%
Entre 25 y 35 años	79	29.4%
Entre 36 y 45 años	76	28.3%
Entre 46 y 55 años	56	20.8%
Más de 55 años	43	16.0%
Total	269	100%

Tabla 38. Muestra docentes en activo según edad.

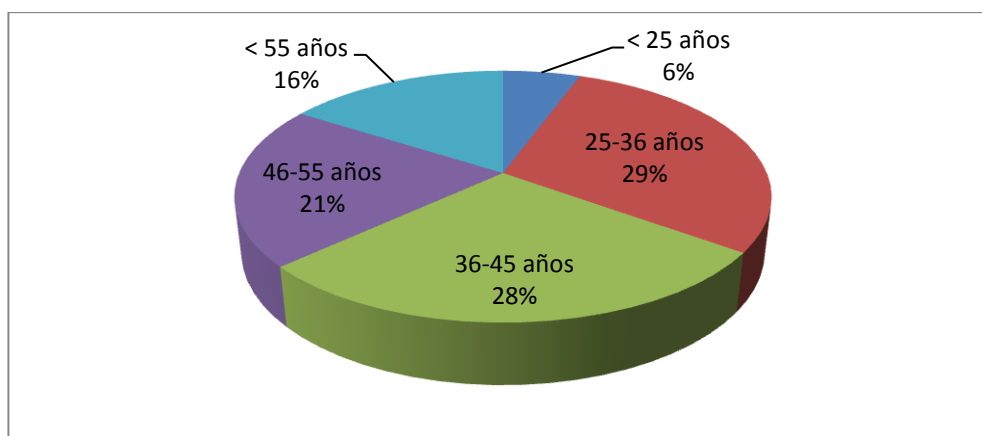


Figura 21. Porcentaje muestra docentes en activo según edad.

Con respecto a la variable edad, en la muestra hay un porcentaje muy similar entre los dos siguientes rangos: 25-35 años y 36-45 años. Algo más de la mitad de los individuos tienen una edad comprendida entre los 25 y 45 años.

La categoría con un menor número de sujetos es la de menos de 25 años, lo cual se traduce en que pocos estudiantes al finalizar sus estudios comienzan a trabajar en el ámbito educativo.

10.1.3 Experiencia profesional

En la tabla 39 y en la figura 22 se representa el análisis de los docentes en activo, según tramos de experiencia.

Con respecto a la variable años de experiencia, la muestra se distribuye por los siguientes rangos. El rango con mayor porcentaje de docentes es el comprendido entre 6 y 10 años de experiencia, y el de menor porcentaje es “sin experiencia”.

Con independencia de lo anterior, se observa una distribución muy similar en porcentaje entre los siguientes rangos de experiencia: 0-5 años, 6-10 años y más de 25 años.

Experiencia	Frecuencia	Porcentaje
Sin Experiencia	9	3.3%
Entre 0 y 5 años	57	21.2%
Entre 6 y 10 años	59	21.9%
Entre 11 y 15 años	38	14.1%
Entre 16 y 20 años	20	7.4%
Entre 21 y 25 años	30	11.2%
Más de 25 años	56	20.8%
Total	269	100%

Tabla 39. Muestra docentes en activo según experiencia.

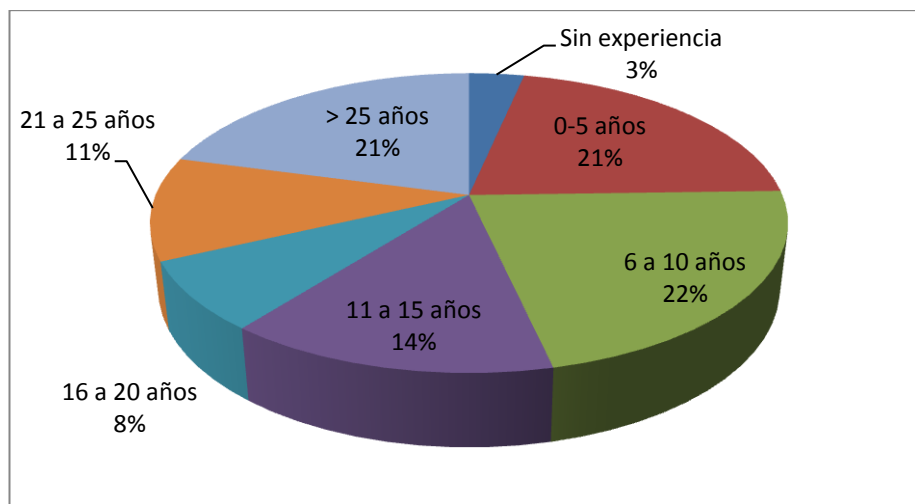


Figura 22. Porcentaje muestra docentes en activo según experiencia.

10.1.4 Puesto de trabajo

En la tabla 40 y en la figura 23 se detalla la muestra de docentes en activo según el puesto de trabajo, combinado la información sobre la etapa educativa en la que trabajan como docentes junto con la modalidad de su centro escolar.

Con respecto a dicha variable, la mitad de los sujetos que conforman la muestra obtenida ejercen como funcionarios o interinos en centros públicos. La siguiente categoría más elevada es la formada por los docentes que trabajan en centros concertados.

La pregunta sobre la etapa educativa en la que los docentes desempeñan su actividad, admitía más de una respuesta con el fin de reflejar la realidad laboral y educativa.

Puesto de trabajo	Infantil	Primaria	Secundaria	Frecuencia Total	Porcentaje
Colegio concertado	20	63	35	95	35.3%
Colegio privado	7	13	5	22	8.2%
Funcionario / Colegio Público (CP)	20	57	60	109	40.5%
Interino / CP	4	11	20	27	10.0%
Desempleado				16	5.9%
Total				269	100%

Tabla 40. Muestra docentes en activo según modalidades.

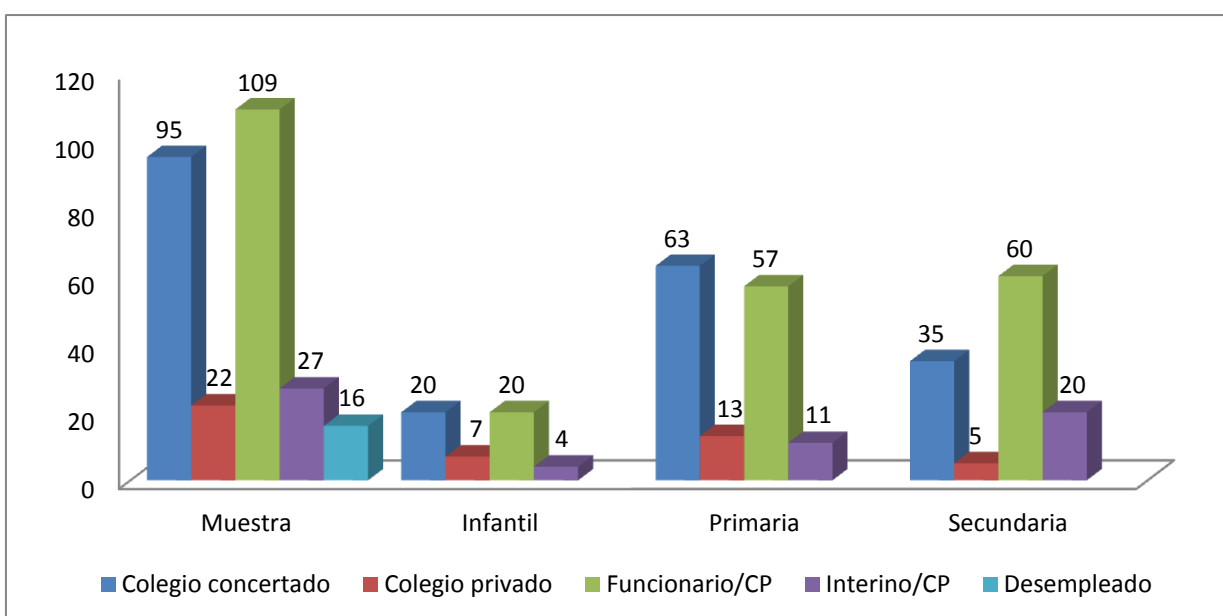


Figura 23. Muestra docentes en activo según etapa educativa y modalidad del centro escolar.

10.1.5 Régimen Jurídico de la Universidad

En la tabla 41 y en la figura 24 se representa el análisis de los docentes en activo, según el régimen jurídico de la universidad.

Con respecto a la variable régimen jurídico de la universidad, la mayoría de los sujetos de la muestra realizaron sus estudios académicos en una universidad pública.

Régimen jurídico	Frecuencia	Porcentaje
Privado	53	19.7%
Público	216	80.3%
Total	269	100%

Tabla 41. Muestra docentes en activo según régimen jurídico universidad.

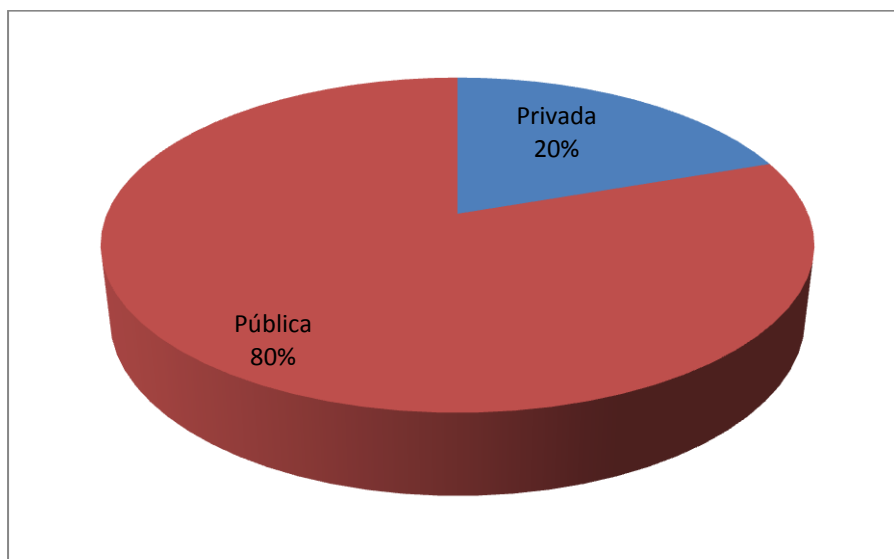


Figura 24. Porcentaje muestra docentes en activo según régimen jurídico universidad.

10.1.6 Nombre de la Universidad donde recibieron formación académica

En la tabla 42 y en la figura 25 se representa el análisis de los docentes en activo, según el nombre de la universidad donde recibieron la formación inicial académica.

Respecto a la variable nombre de la Universidad, un 40% de los sujetos que contesta a esta pregunta se formaron académicamente en las dos grandes universidades madrileñas públicas: la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) y la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Si comparamos el anterior dato, con el porcentaje de individuos que se formaron en universidades privadas madrileñas, como pueden ser la Universidad CEU San Pablo y la

Universidad Francisco de Vitoria (UFV); obtenemos un porcentaje muy bajo, tan sólo el 6%.

En este punto, resulta interesante comentar dos aspectos. Por un lado, el porcentaje de personas encuestadas que no han indicado el nombre de la Universidad en la que llevaron a cabo sus estudios (18.6%) y por el otro, el porcentaje de individuos que hicieron su preparación universitaria en otras facultades públicas que no pertenecen a la Comunidad de Madrid (Universidades de: Alicante, Ávila, Barcelona, Cantabria, Castilla -La Mancha, Chesterton, Cuba, La Coruña, Extremadura, Granada, La Laguna, Málaga, Navarra, Portugal, Salamanca, Santiago de Compostela, Schiller International, Sevilla, Soria, Oviedo, Valencia, Valladolid, y Zaragoza).

Universidad	Frecuencia	Porcentaje
Universidad Autónoma de Madrid (UAM)	28	10.4%
Universidad San Pablo CEU (CEU)	8	3.0%
Universidad Francisco de Vitoria (UFV)	8	3.0%
Universidad Complutense de Madrid (UCM)	81	30.1%
Otras	94	34.9%
Menos de 8 en la misma universidad		
No indicado	50	18.6%
Total	269	100%

Tabla 42. Muestra docentes en activo según universidad donde recibieron formación académica.

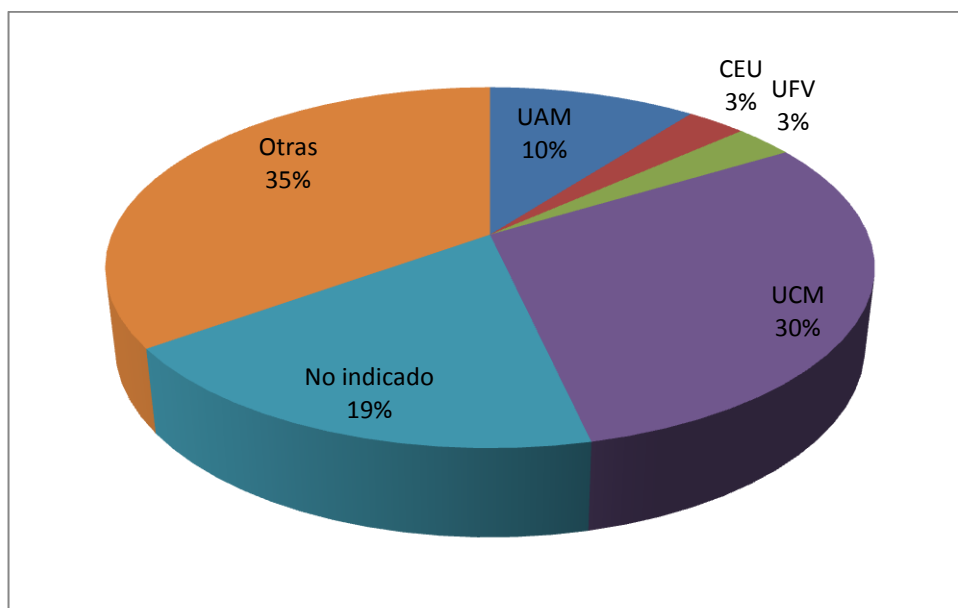


Figura 25. Porcentaje muestra docentes en activo según universidad donde recibieron formación académica.

10.1.7 Formación específica sobre altas capacidades

En la tabla 43 y en la figura 26 se representa el análisis de la formación específica recibida sobre altas capacidades intelectuales.

Formación específica en altas capacidades	Frecuencia	Porcentaje
Sí	56	20,8%
No	213	79,2%
Total	269	100%

Tabla 43. Muestra docentes en activo según formación específica en altas capacidades.

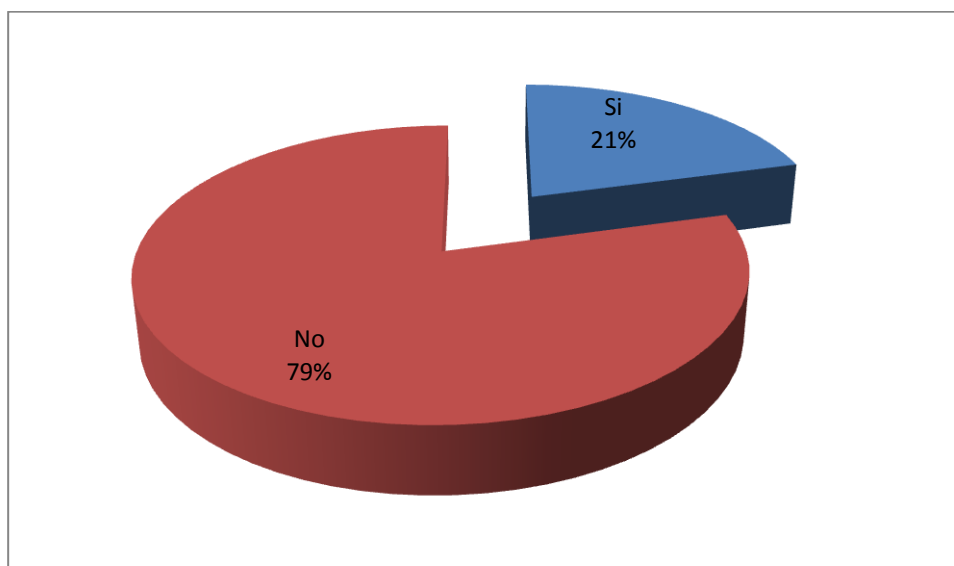


Figura 26. Porcentaje muestra docentes en activo según formación específica en altas capacidades.

Con respecto al ámbito formación específica recibida o no sobre superdotación o altas capacidades a lo largo de su trayectoria académica y/o durante su ejercicio a través de formación permanente, la mayoría de los sujetos de la muestra seleccionada respondieron que no (79.2%).

De los individuos que respondieron sí haber recibido una formación específica en altas capacidades (20.8%, 56 docentes), se muestra a continuación una descripción de la preparación recibida (tabla 44).

Descripción de la preparación recibida	Frecuencia	Porcentaje
Alguna asignatura en el C.A.P.	3	5,3%
Alguna asignatura en el Máster de Formación del Profesorado.	3	5,3%
Alguna asignatura en su formación inicial como maestro, licenciados o en estudios de Grado.	41	73.2%
Alguna asignatura de libre configuración un optativa.	1	1.8%
Otros	8	14,4%
Total	56	100%

Tabla 44. Muestra docentes en activo según descripción de la preparación recibida.

La gran mayoría de los docentes que cuentan con alguna formación en superdotación es porque han cursado alguna asignatura en su preparación académica de diplomatura, licenciatura o estudios de Grado.

Tal sólo un 10,6 % (5,3% CAP y 5,3% Máster) de los profesores de Educación Secundaria han recibido preparación a través de alguna asignatura del actual Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria o del antiguo CAP; dato destacable, porque ellos acceden a la docencia en dicha etapa educativa mediante la realización y superación de dichos estudios.

A continuación haremos un análisis de la formación de los docentes de la muestra en función de la edad, el puesto de trabajo y el régimen jurídico de la Universidad.

Edad

En la tabla 45 y en la figura 27 se representa el análisis de la formación específica recibida sobre altas capacidades intelectuales, en función de la edad y teniendo presente la frecuencia de cada rango de la misma variable en la muestra de docentes en activo.

Edad	Frecuencia muestra	Frecuencia con formación	Porcentaje
Menos de 25 años	15	4	26,7%
Entre 25 y 35 años	79	26	32,9%
Entre 36 y 45 años	76	18	23,7%
Entre 46 y 55 años	56	5	8,9%
Más de 55 años	43	3	7%

Tabla 45. Muestra docentes en activo según formación específica en altas capacidades, en relación a la edad cronológica.

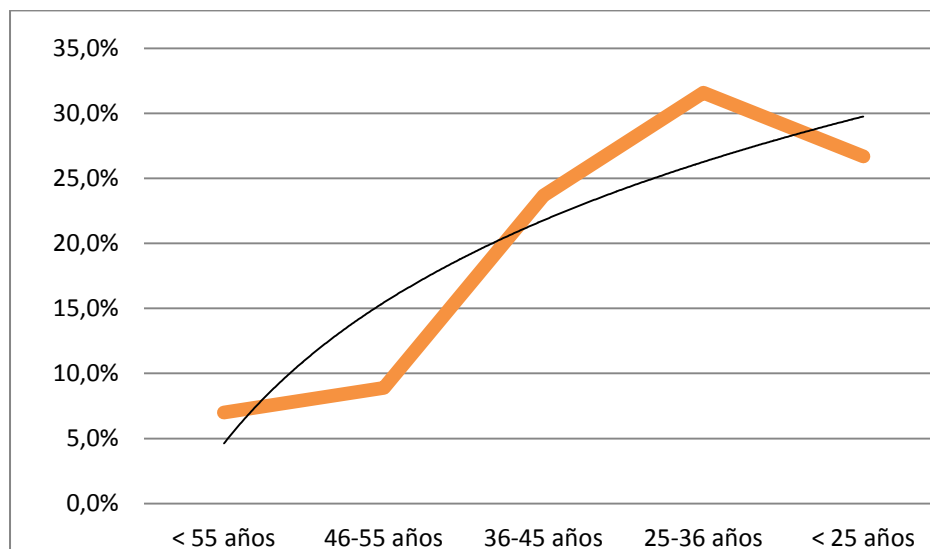


Figura 27. Porcentaje muestra docentes en activo según la formación específica en altas capacidades, en relación a la edad cronológica.

Se observa una tendencia (línea negra) que puede poner de manifiesto que a menor edad cronológica de los sujetos que representan la muestra seleccionada, mayor es el porcentaje de formación específica recibida sobre altas capacidades y/o superdotación. No obstante, después de un aumento continuo, se aprecia un ligero descenso en los profesores de menos de 25 años.

Puesto de trabajo.

En la tabla 46 y en la figura 28 se representa el análisis de la formación específica recibida sobre altas capacidades intelectuales, en función del puesto de trabajo y teniendo presente la frecuencia de la misma variable en la muestra de docentes en activo.

Puesto de trabajo	Frecuencia muestra	Frecuencia con formación	Porcentaje
Colegio concertados	95	26	27,4%
Colegio privado	22	4	18,2%
Funcionario / CP	109	16	14,7%
Interino / CP	27	7	22,2%
Desempleado	16	3	18,8%

Tabla 46. Muestra docentes en activo según formación específica en altas capacidades, en relación al puesto de trabajo.

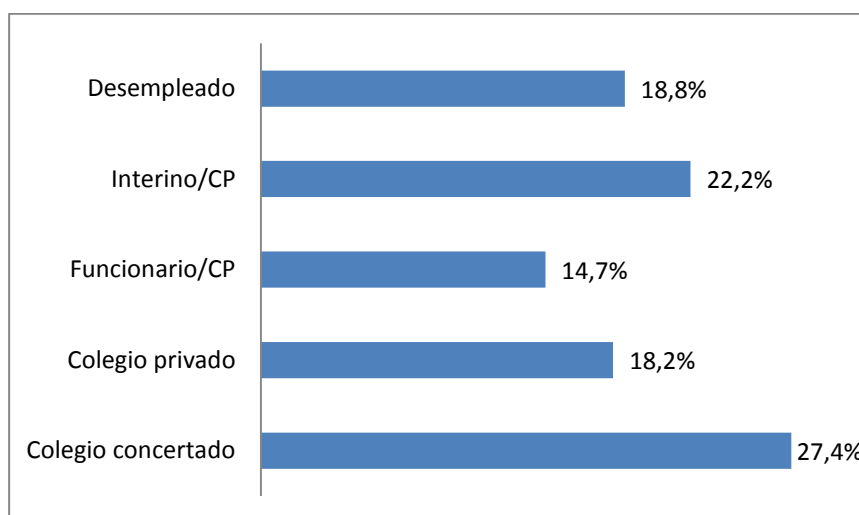


Figura 28. Porcentaje muestra docentes en activo según la formación específica en altas capacidades, en relación puesto de trabajo.

Al estudiar los resultados obtenidos, se observa un menor porcentaje de formación específica en materia de superdotación en los puestos de trabajo regentados por funcionarios en centros públicos.

Régimen jurídico

En la tabla 47 y en la figura 29 se representa el análisis de la formación específica recibida sobre altas capacidades intelectuales, en función del régimen jurídico de la universidad, considerando el total de la muestra de los profesores en activo.

Régimen jurídico	Frecuencia muestra	Frecuencia	Porcentaje
Privado	53	19	35,8%
Público	216	37	17,1%

Tabla 47. Muestra docentes en activo según formación específica en altas capacidades, en relación al régimen jurídico universidad.

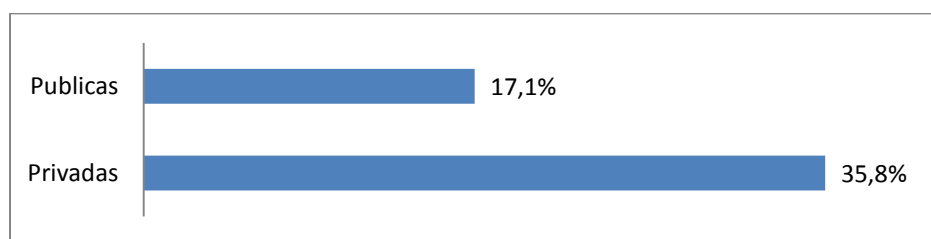


Figura 29. Porcentaje muestra docentes en activo según formación específica en altas capacidades, en relación régimen jurídico universidad.

De la muestra de docentes en activo que se han formado en universidades con régimen jurídico privado, se aprecia un mayor porcentaje (prácticamente el doble) en la preparación sobre las altas capacidades.

Titulación específica sobre altas capacidades.

Del estudio sobre las titulaciones específicas que presentan los docentes en activo para atender a los educandos con altas capacidades en sus aulas, tan sólo un 3,7%, es decir, 10 individuos de un total de 269, manifiestan disponer de estudios en este campo. Entre ellos, destacan (véase tabla 48):

Titulaciones específicas de atención de las altas capacidades	Frecuencia	Porcentaje
Curso de especialización	4	40%
Máster oficial	1	10%
Curso especializado por ser Licenciada en Psicopedagogía	1	10%
Diploma en Educación Especial	1	10%
Mención en Educación Inclusiva	1	10%
Licenciatura en Psicología	1	10%
Licenciatura en Psicología Clínica	1	10%
Total	10	100%

Tabla 48. Muestra docentes en activo con titulaciones específicas en atención a las altas capacidades.

Analizando los resultados expresados por la muestra de profesores en activo, tan sólo 5 personas disponen de una titulación específica en atención a los alumnos. Concretamente 4 tienen el curso de especialización y uno el máster oficial. Los restantes, no se consideran titulación específica como tal. Por tanto, los resultados manifiestan un bajo nivel de preparación en los docentes en activo, a la hora de dar respuestas educativas a este colectivo.

10.1.8 Conocimientos y atención del profesorado ante las altas capacidades

Dentro de este ámbito se investigan las necesidades de atención, el desarrollo del alumno con altas capacidades, la metodología, el número de alumnos de altas capacidades, identificación y detección y la respuesta educativa.

Necesidades de atención.

A la pregunta, qué nivel de atención por parte del profesor considera que requiere un alumno con altas capacidades dentro del aula, la muestra de profesores en activo respondió (tabla 49):

Nivel de atención del profesorado	Frecuencia	Porcentaje
Menos que un alumno que cursa dentro de la normalidad	3	1,2%
Igual que un alumno que cursa dentro de la normalidad	112	41,6%
Más que un alumno que cursa dentro de la normalidad	154	57,3%
Total	269	100%

Tabla 49. Muestra docentes en activo según nivel de atención del profesorado.

El 57,3% de la muestra seleccionada respondió que los alumnos con altas capacidades requieren mayores atenciones que el resto de sus compañeros, quienes cursan con la normalidad.

A la pregunta, qué tipo de alumnos requieren por parte del profesorado atención a la diversidad dentro del aula, la muestra de profesores en activo respondió (véase la tabla 50 y la figura 30):

Atención a la diversidad	Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Alumnos con discapacidad psíquica	Sí	229	85,1%
	No	40	14,9%
Alumnos con discapacidad motora	Sí	200	74,3%
	No	69	25,7%
Alumnos con discapacidad sensorial	Sí	218	81%
	No	51	19%
Alumnos con sobredotación o altas capacidades	Sí	249	92,6%
	No	20	7,4%

Tabla 50. Muestra docentes en activo según atención a la diversidad.

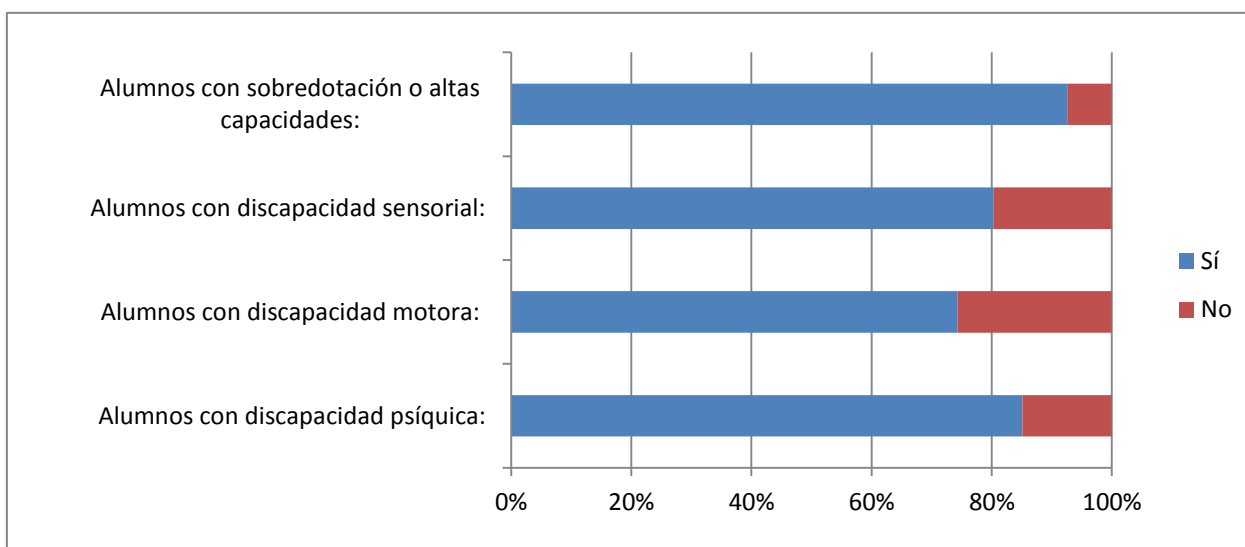


Figura 30. Porcentaje muestra docentes en activo según atención a la diversidad.

La muestra seleccionada ha manifestado en un porcentaje muy elevado el requerir todos los grupos planteados medidas de atención a la diversidad. Se observa que la proporción más alta en atención recae en alumnos con altas capacidades y la más baja sobre los deficientes motóricos.

El Desarrollo del alumno superdotado.

A la pregunta, si un alumno ha sido diagnosticado de altas capacidades llegará a ser superdotado en la edad adulta, la muestra de profesores en activo respondió (véase tabla 51 y figura 31).

Respuestas sobre superdotación en la etapa adulta	Frecuencia	Porcentaje
Sí, siempre.	17	6,4 %
No, sólo algunos.	228	84,7%
No, no tiene nada que ver.	24	8,9%
Total	269	100%

Tabla 51. Muestra docentes en activo según superdotación en la edad adulta.

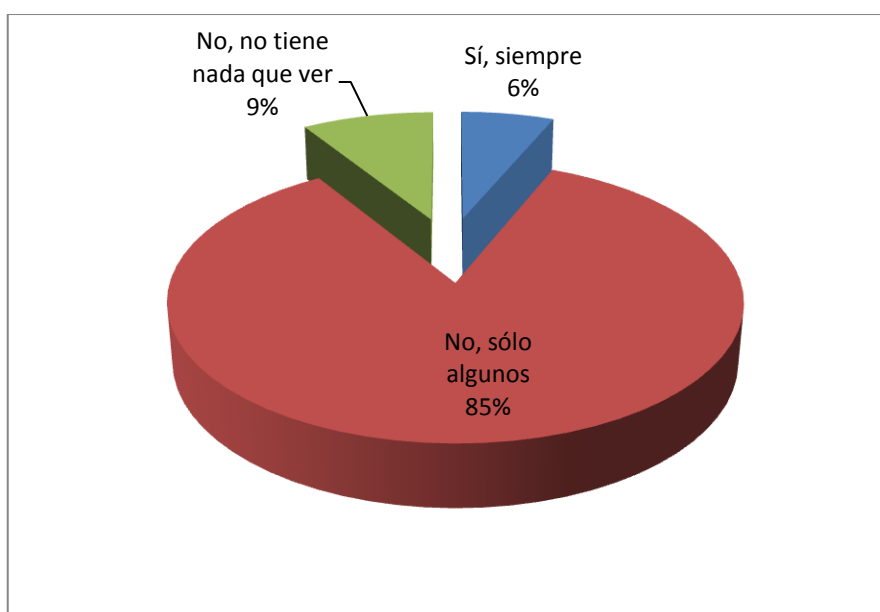


Figura 31. Porcentaje muestra docentes en activo según superdotación en la edad adulta.

Considerando los resultados de la muestra de profesores en activo, se puede decir que un 84,7% es consciente de que no todos los alumnos diagnosticados como posibles educandos de altas capacidades llegarán a ser de adultos superdotados.

A la pregunta, cuál es la causa más frecuente que provoca la aparición del fracaso escolar en alumnos de altas capacidades, la muestra de profesores en activo respondió (véase tabla 52 y figura 32).

Posibles causas del fracaso escolar	Frecuencia	Porcentaje
Problemas emocionales	47	17,5%
Desmotivación por falta propuestas enriquecedoras adicionales	215	79,9%
Trastornos del sueño	2	0,7%
Problemas de aprendizaje	5	1,9%
Total	269	100%

Tabla 52. Muestra docentes en activo según causas fracaso escolar.

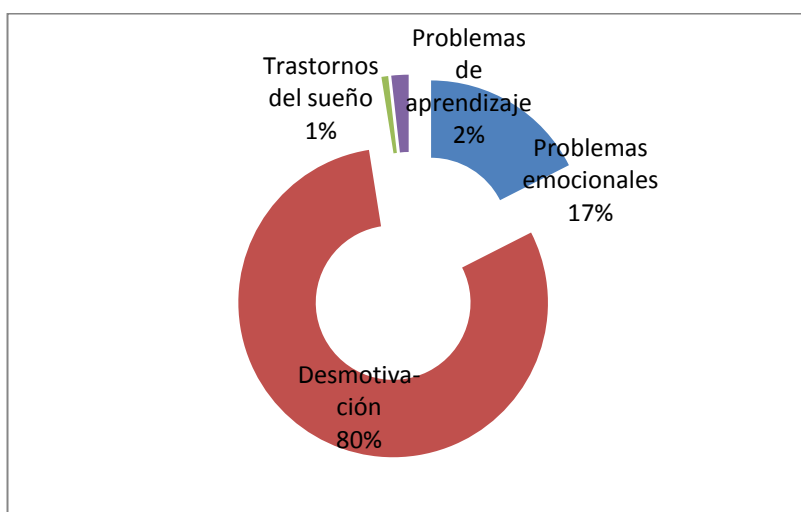


Figura 32. Porcentaje muestra docentes en activo según causas fracaso escolar.

En la muestra de profesores en activo, un 79,9% respondió que la principal causa de fracaso en alumnos superdotados es el aburrimiento y la desmotivación por falta de propuestas enriquecedoras y adicionales.

A la pregunta, cuál es el nivel de tolerancia a la frustración de los alumnos de altas capacidades, la muestra de profesores en activo respondió (véase tabla 53 y figura 33).

Nivel de tolerancia a la frustración de alumnos de altas capacidades	Frecuencia	Porcentaje
Muy alto	14	5,2%
Alto	51	19%
Igual al de otros alumnos sin alta capacidad	47	17,4%
Bajo	129	48%
Muy bajo	28	10,4%
Total	269	100%

Tabla 53. Muestra docentes en activo según el nivel de tolerancia a la frustración de los alumnos de altas capacidades.

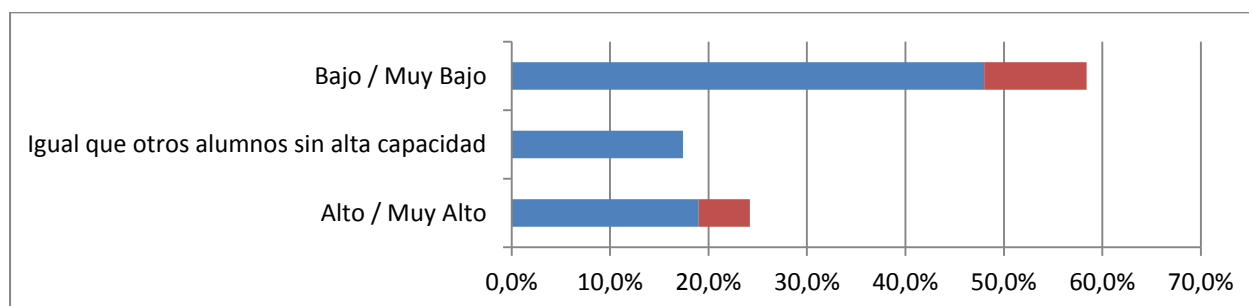


Figura 33. Porcentaje muestra docentes en activo según el nivel de tolerancia a la frustración de los alumnos de altas capacidades.

Analizando los resultados de la muestra de profesores en activo, casi un 60% de los encuestados manifiestan que estos alumnos tienen un nivel de tolerancia a la frustración bajo o muy bajo, mientras que el restante 40% expone que es muy alto, alto o igual.

Metodología

En cuanto a los procedimientos que deben emplear los docentes a la hora de trabajar en el aula con alumnos de altas capacidades, la muestra de profesores en activo respondió (véase la figura 34).

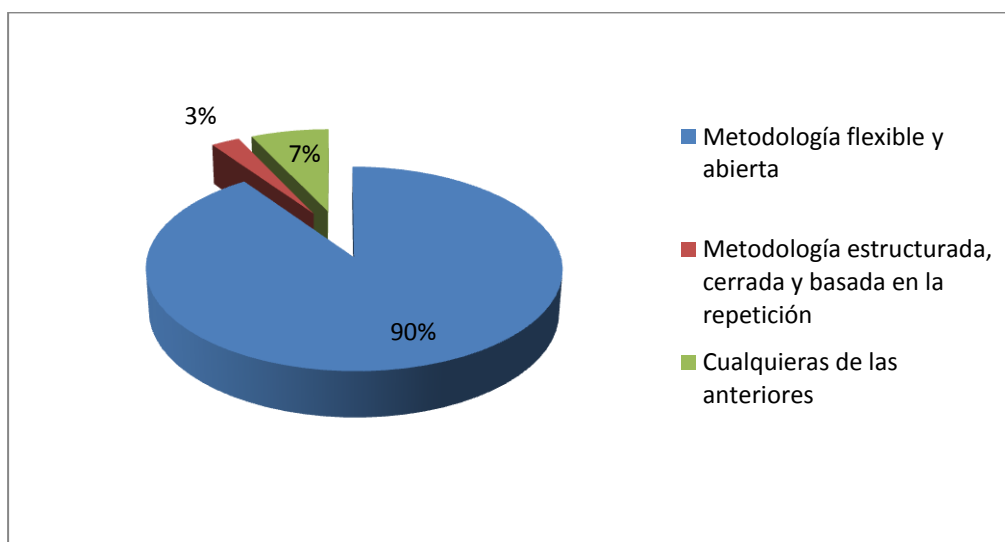


Figura 34. Porcentaje muestra docentes en activo según tipo de metodología.

A la pregunta, qué tipo de respuesta educativa debe proporcionar el docente a un alumno de altas capacidades dentro del grupo aula, la muestra de profesores en activo respondió (véase la tabla 54 y la figura 35).

Respuesta educativa ante alumnos de altas capacidades	Frecuencia	Porcentaje
Proporcionar una temática adicional y distinta al resto de sus compañeros	35	13%
Dar ejercicios adicionales (mayor cantidad)	29	10,8%
Proporcionar dentro de la misma temática, tareas de mayor complejidad y abstracción	201	74,7%
No proporcionarle ningún material adicional	4	1,5%
Total	269	100%

Tabla 54. Muestra docentes en activo según respuestas educativas docentes ante los alumnos de altas capacidades.

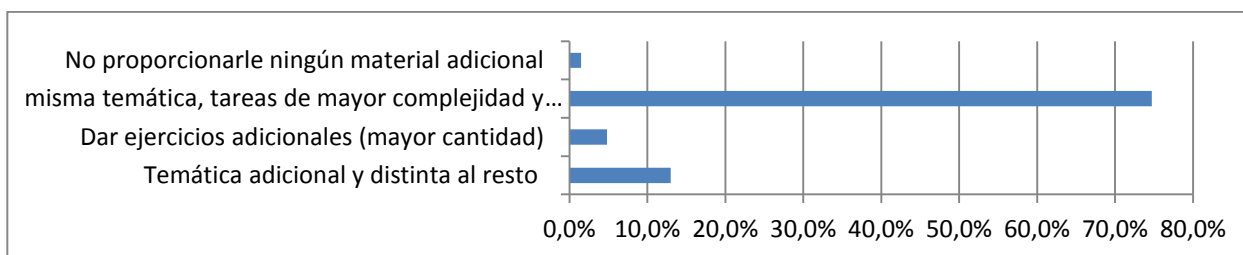


Figura 35. Porcentaje muestra docentes en activo según respuestas educativas docentes ante los alumnos de altas capacidades.

Si enlazamos las dos últimas respuestas de los profesores en activo, se observa que un porcentaje elevado de los encuestados manifiestan la necesidad de desarrollar sus clases ante alumnos superdotados a través del empleo de una metodología flexible y abierta que proporcione un nivel de complejidad y abstracción elevado dentro de la temática que están tratando.

Número de alumnos de altas capacidades.

A la pregunta, tienes actualmente algún alumno de altas capacidades dentro del aula, los profesores en activo respondieron (véase la tabla 55 y la figura 36):

Número de alumnos de altas capacidades en el aula	Frecuencia	Porcentaje
Varios alumnos	24	8,9%
Un alumno	68	25,3%
Ningún alumno	148	55%
Desempleado	29	10,8%
Total	269	100%

Tabla 55. Muestra docentes en activo según número de alumnos con altas capacidades existentes en el aula.

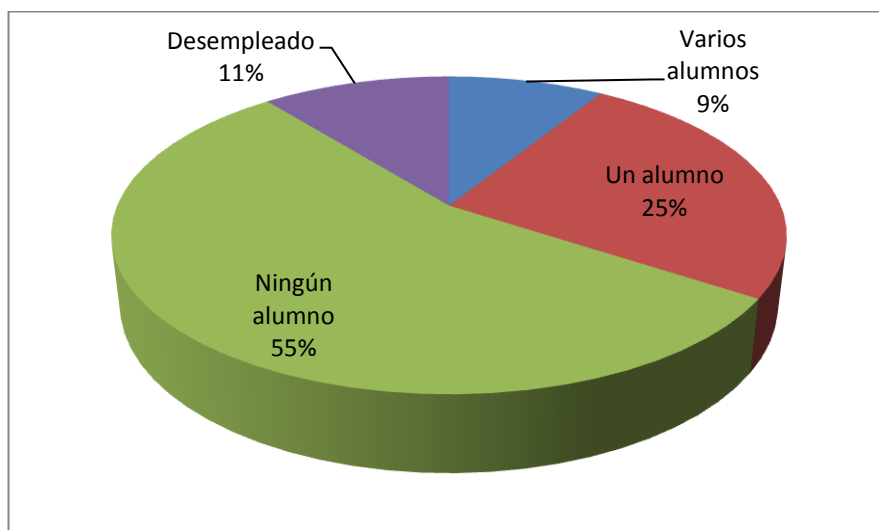


Figura 36. Porcentaje muestra docentes en activo según número alumnos con altas capacidades en el aula.

Algo más de la mitad de los profesores en activo encuestados han respondido no tener en sus aulas a ningún alumno superdotado.

A la pregunta, qué porcentaje de alumnos de altas capacidades cree que hay dentro de un aula, la muestra de profesores en activo respondieron (véase la tabla 56):

Porcentaje de alumnos de altas capacidades en el aula	Frecuencia	Porcentaje
0,5 %	81	30,1%
1 %	95	35,5%
2 %	59	21,8%
5 %	25	9,3%
10 %	9	3,3%
Total	269	100%

Tabla 56. Muestra docentes en activo según porcentaje posible de alumnos de altas capacidades en un aula.

Algo más de la mitad de los profesores en activo encuestados han respondido que el porcentaje de alumnos de altas capacidades en una clase se sitúa entre un 1% y 2%.

Identificación y detección de altas capacidades

A la pregunta, a partir de qué etapa educativa considera que se puede detectar si un alumno puede tener realmente altas capacidades, la muestra de profesores en activo respondió (véase la tabla 57 y la figura 37):

Etapa educativa	Frecuencia	Porcentaje
Educación Infantil	98	36,4%
Educación Primaria	158	58,8%
Educación Secundaria Obligatoria	11	4,1%
Bachillerato	2	0,7%
Total	269	100%

Tabla 57. Muestra docentes en activo según etapa educativa de identificación y/o detección de alumnos de altas capacidades.

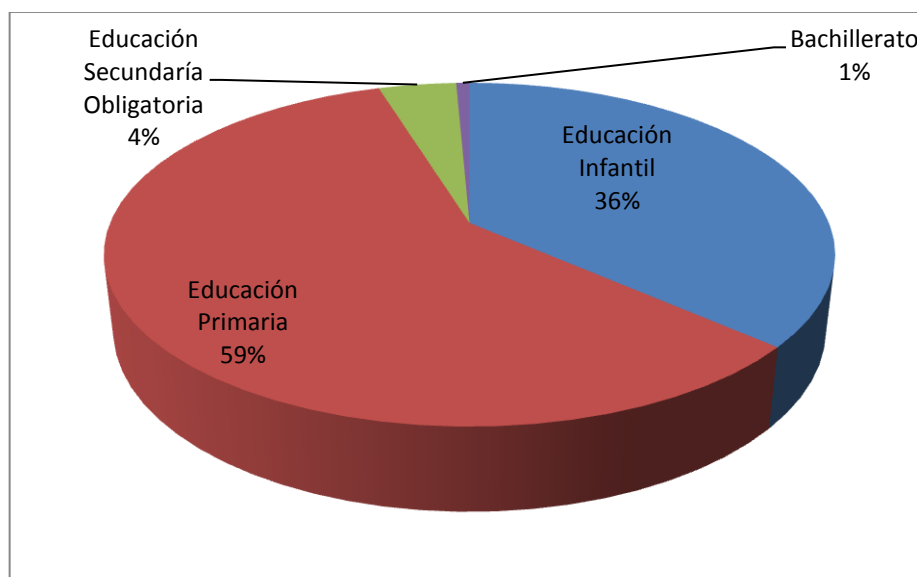


Figura 37. Porcentaje muestra docentes según etapa educativa de identificación y/o detección de alumnos de altas capacidades.

Un 59% de la muestra de profesores en activo respondió que la identificación y detección de los alumnos de altas capacidades se produce en

Educación Primaria. Esta respuesta podría estar condicionada por dos razones: la primera, por ser el momento en el que comienza la Educación Obligatoria y la segunda, porque a veces en Educación Infantil se puede confundir un alumno de altas capacidades con un educando muy estimulado.

Respuesta educativa

A la pregunta, cuál cree que es la medida de uso entre los docentes para enriquecer el currículum de un alumno de altas capacidades dentro del aula, la muestra de profesores en activo respondieron (véase la tabla 58 y la figura 38):

Respuesta educativa curricular ante alumnos de altas capacidades	Frecuencia	Porcentaje
Programas extracurriculares	47	17,5%
Adaptación curricular individualizada de enriquecimiento o ampliación	154	57,2%
Enriquecimiento instrumental	19	7,1%
Flexibilización a un curso superior	49	18,2%
Total	269	100%

Tabla 58. Muestra docentes en activo según respuestas educativas curriculares ante alumnos de altas capacidades.

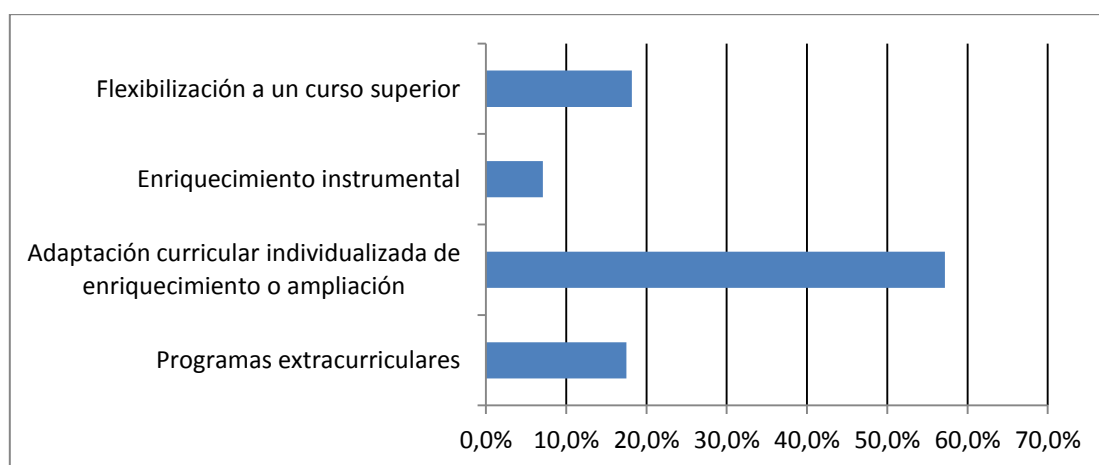


Figura 38. Porcentaje muestra docentes en activo según respuestas educativas curriculares con alumnos de altas capacidades.

Un 57,2% de la muestra de profesores en activo respondieron, en primer lugar, la adaptación curricular de enriquecimiento o de ampliación. En segundo y tercer lugar, con unos valores muy similares, la adopción de la medida de flexibilización junto con un programa extracurricular (18 y 17%).

10.1.9 Evaluación personal

Dentro de este ámbito, analizaremos la preparación, la motivación, interés o actitud y la valoración de los recursos frente a la temática de las altas capacidades.

Preparación

El análisis de la preparación se estudió en tres vertientes, a través de la evaluación personal de cada uno de ellos. Éstas fueron: su consideración personal sobre la preparación que tienen ante los alumnos de altas capacidades, su consideración personal sobre la preparación que han recibido en su trayectoria académica y la preparación en función de los años experiencia.

Sobre la consideración individual que tienen de la preparación personal ante los alumnos de altas capacidades, un porcentaje elevado de docentes en activo encuestados se consideran no preparados ante los alumnos de altas capacidades. Véase la figura 39.

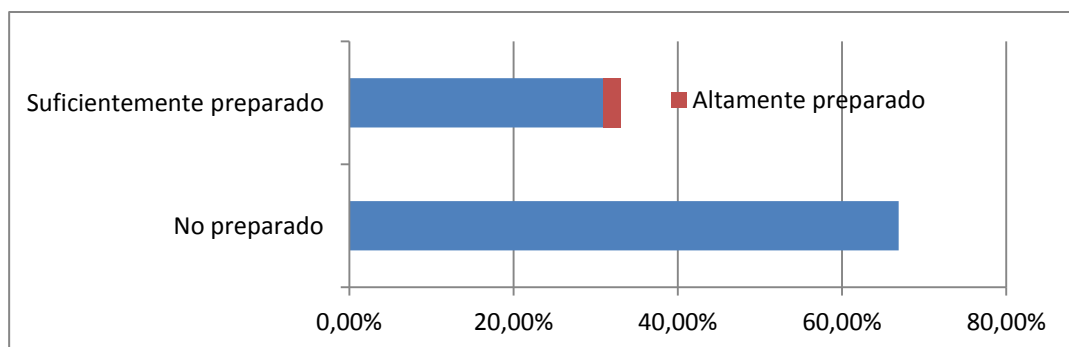


Figura 39. Porcentaje muestra docentes en activo según su evaluación personal en preparación general.

Si analizamos únicamente los profesores en activo que no han recibido una preparación específica en la atención de los alumnos superdotados, prácticamente el 70% no se siente preparado. Véase figura 40.

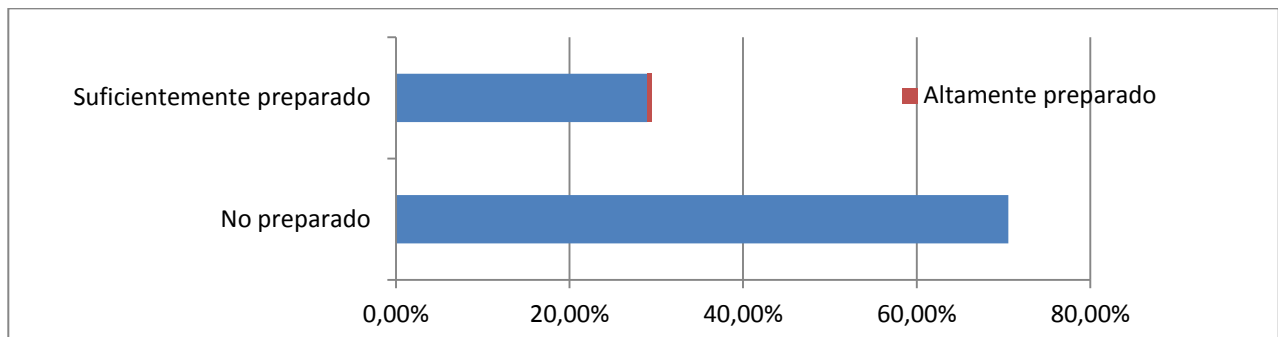


Figura 40. Porcentaje muestra docentes en activo sin formación específica según consideración personal.

Si analizamos únicamente los profesores en activo que han recibido una preparación específica en la atención de los alumnos superdotados, prácticamente la mitad se sienten suficientemente o altamente cualificado. Véase figura 41.

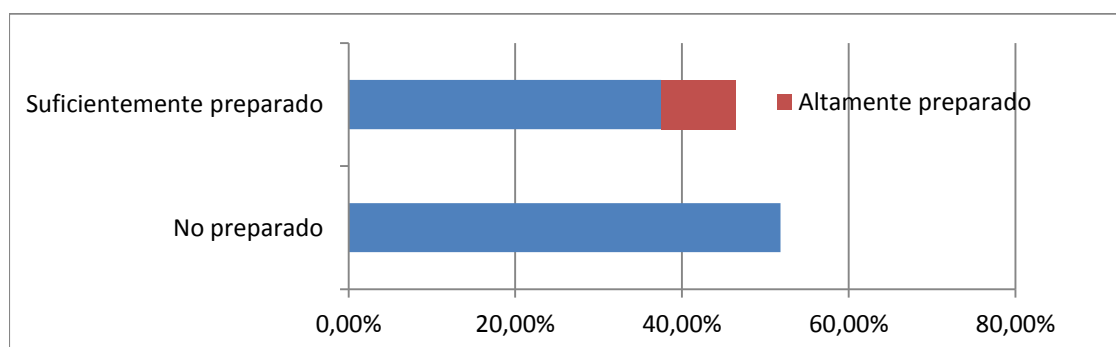


Figura 41. Porcentaje muestra docentes en activo con formación específica según consideración personal.

En relación a la consideración individual que tienen de la preparación que han recibido en su trayectoria académica para atender a los estudiantes superdotados, casi la totalidad de la muestra encuestada en activo (90%) respondió considerándola insuficiente. Este dato resulta importante, puesto que tan sólo un 10% contestó haber sido suficiente. Véase figura 42.

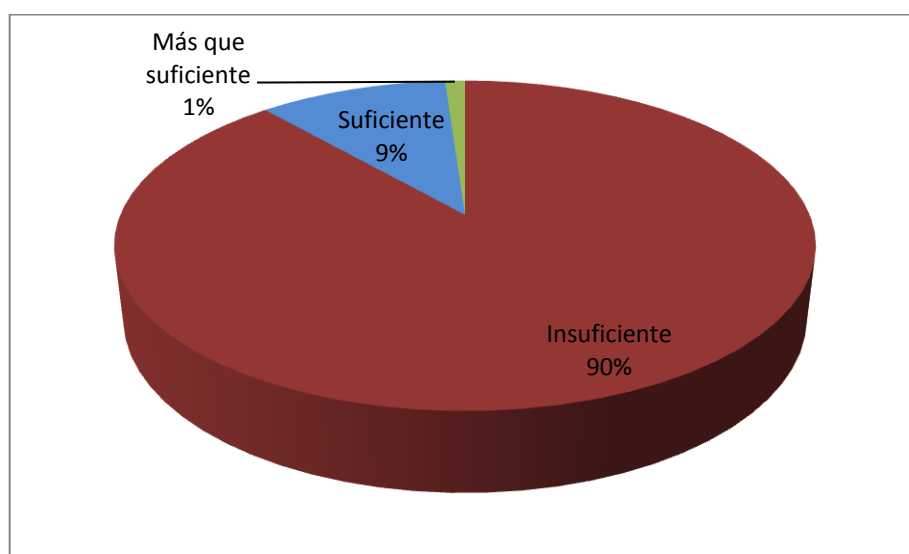


Figura 42. Porcentaje muestra docentes en activo según evaluación personal, en relación a la formación específica recibida en la trayectoria académica.

De la muestra de profesores en activo, en función a los años de experiencia, se observa que los docentes con mayor trayectoria laboral se sienten más preparados ante los alumnos de altas capacidades, frente a los que disponen de menos años de práctica. Puede ser que la experiencia juega un papel importante a la hora de la valoración personal, en cuanto a la preparación; pudiéndose correlacionar estos resultados con la seguridad y confianza que se adquiere con los años.

En la figura 43 se expone la valoración personal ante la preparación en altas capacidades en función de los años de experiencia. Se diferencia entre

todo el profesorado en activo y el profesorado en activo con formación específica en la temática objeto de estudio.

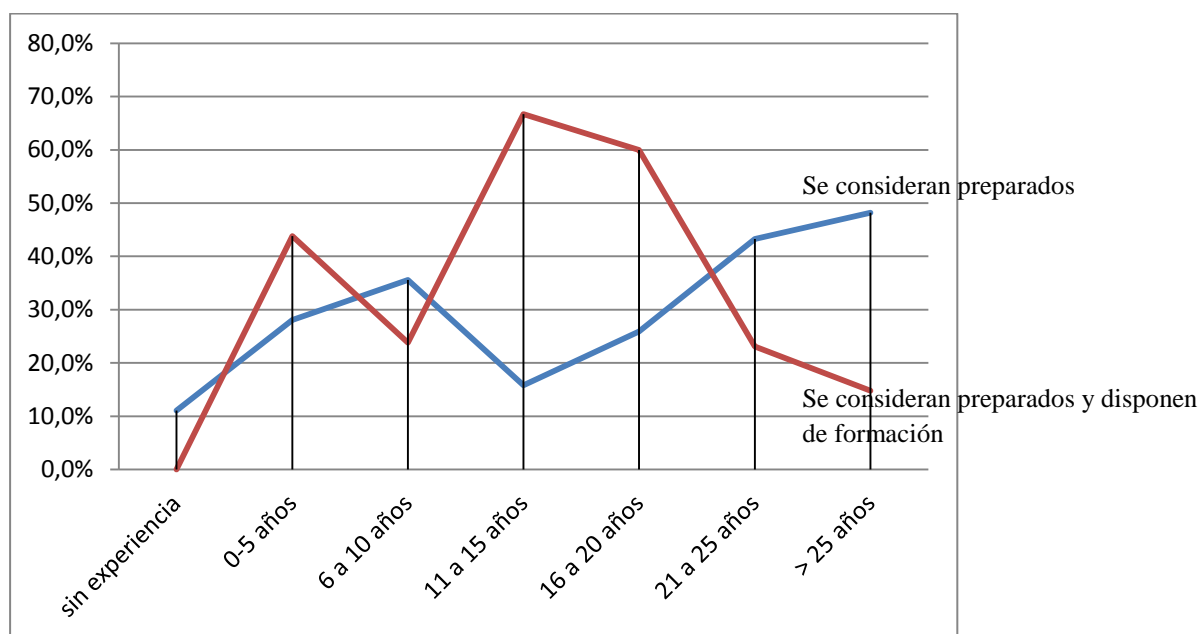


Figura 43. Muestra docentes en activo según evaluación personal, en relación a preparación por experiencia y formación específica.

Analizando los resultados de la gráfica en función de la experiencia y la división de ésta en tramos, podemos vislumbrar:

Un primer tramo formado por profesores que tienen de 0 a 10 años de experiencia. En este conjunto, la consideración de estar preparados incrementa con los años de experiencia, y es prácticamente independiente de haber recibido o no, una formación. La tendencia es la misma en ambos.

Un segundo, comprendido por docentes que poseen de 11 a 20 años de experiencia. En este rango, los profesores en activo que han recibido formación específica se consideran más preparados que los profesores en activo en general.

Un tercero, compuesto por educadores con más de 21 años de experiencia. Se observa una tendencia ascendente en relación a la consideración de estar preparados por parte de todos los profesores en activo. No obstante, ésta disminuye en los que disponen de preparación.

Motivación, actitud e interés

La motivación, el interés o la actitud se estudiaron mediante la evaluación personal de cada uno de ellos; analizando la predisposición a recibir formación sobre altas capacidades y la importancia de incluir este tópico en los planes de estudio de preparación docente en la actualidad.

En relación al deseo de recibir preparación específica de superdotación y así, poder ponerla en práctica en el aula, casi la totalidad de los profesores encuestados en activo respondieron afirmativamente, véase figura 44.

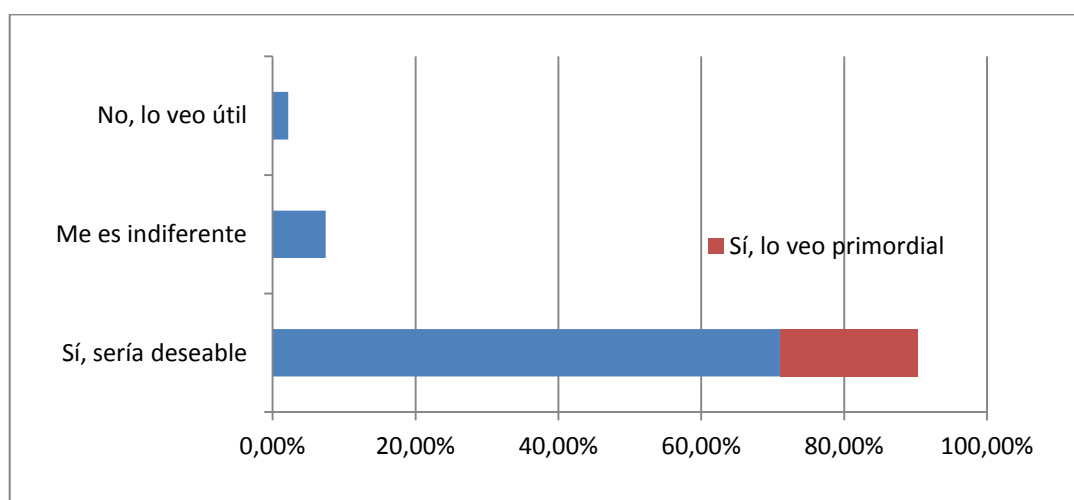


Figura 44. Porcentaje muestra docentes en activo según motivación por recibir formación específica.

En cuanto a la incorporación del tópico de las altas capacidades al temario de la preparación docente actual, de nuevo, casi la totalidad de los docentes en activo encuestados considera su inclusión. Ahora bien, más de la mitad concibe esta temática dentro de una asignatura y algo más del 30%, como asignatura independiente, véase figura 45.

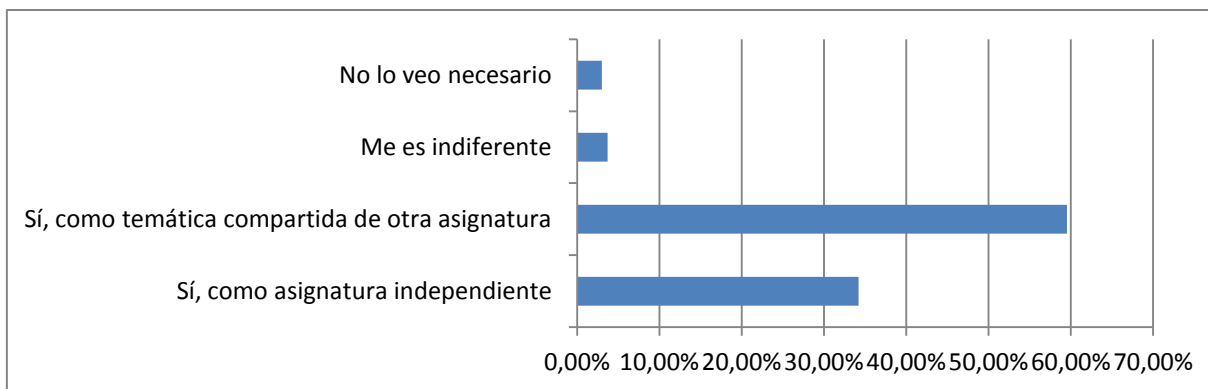


Figura 45. Porcentaje muestra docentes en activo según modo de inclusión en la formación docente.

Valoración de recursos

Analizaremos la valoración de los docentes sobre los recursos materiales de que disponen los centros educativos madrileños para atender a los alumnos de las altas capacidades.

De la muestra de profesores encuestados en activo, un 72% respondió no disponer de recursos específicos para trabajar con estos alumnos. El resto, contestó sí tener tangibles con los que hacer frente al proceso de enseñanza – aprendizaje de estos educandos, véase figura 46.

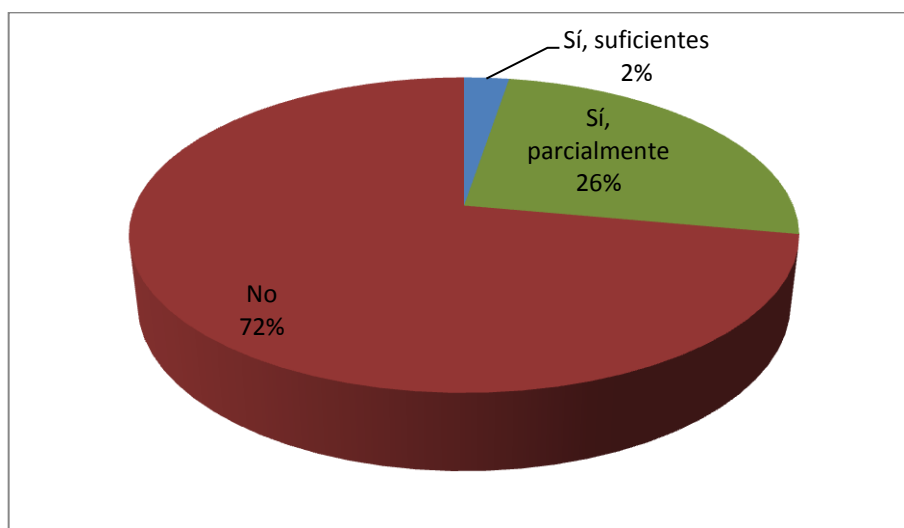


Figura 46. Porcentaje muestra docentes en activo que valoran los recursos materiales existentes en los centros educativos.

10.2 Descripción de la muestra de estudiantes del Grado de Maestro de Educación Infantil, Maestro de Primaria y profesores de Educación Secundaria realizando el Máster de Formación del Profesorado de ESO y Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas

En este epígrafe se recogen los datos socio – demográficos de la muestra en formación.

10.2.1 Género

En la tabla 59 y en la figura 47 se representa el análisis de los docentes en formación, según el género.

Género	Frecuencia	Porcentaje
Hombres	62	25,1%
Mujeres	185	74,9%
Total	247	100%

Tabla 59. Muestra docentes en formación según género.

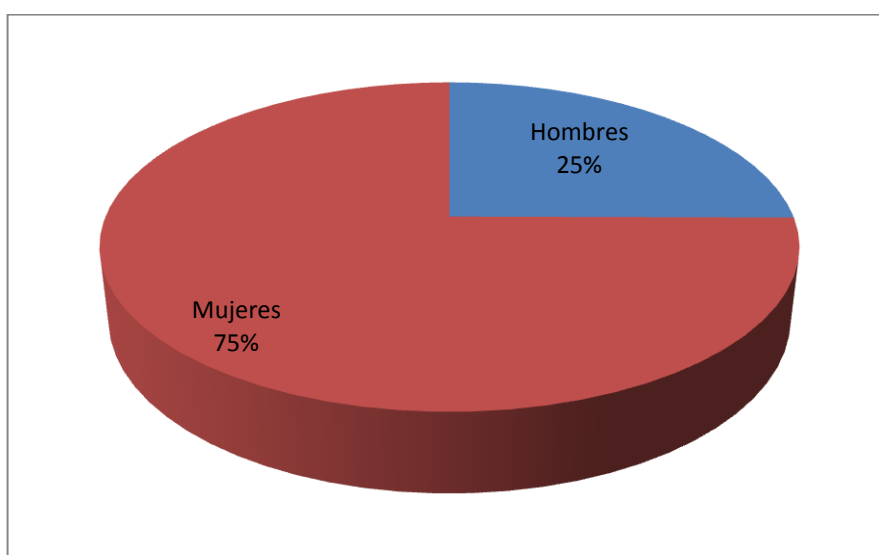


Figura 47. Porcentaje muestra en formación según género.

Respecto a la variable género, en la muestra en formación también se observa un predominio femenino frente al masculino.

10.2.2 Edad

En la tabla 60 y en la figura 48 se describe la muestra de docentes en activo, según rangos de edad.

Edad	Frecuencia	Porcentaje
Menos de 25 años	136	55,1%
Entre 25 y 35 años	95	38,5%
Entre 36 y 45 años	14	5,6%
Entre 46 y 55 años	2	0,8%
Más de 55 años	0	0%
Total	247	100%

Tabla 60. Muestra docentes en formación según edad.

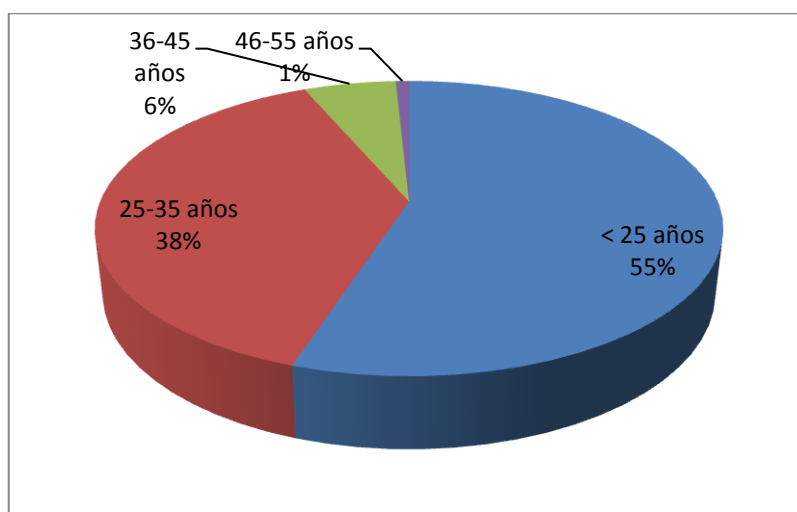


Figura 48. Porcentaje muestra en formación según edad.

Con respecto a la variable edad, se trata de una muestra joven, puesto que algo más de la mitad de los encuestados en formación (55,1%) tiene menos de 25 años, seguido de casi un 40% que tiene entre 25 y 35 años. A partir de los 36 años, el número de sujetos que pertenece a la muestra en formación disminuye considerablemente, no existiendo ninguno de más de 55 años.

10.2.3 Régimen Jurídico de la Universidad

En la tabla 61 y en la figura 49 se describe la muestra de docentes en activo, según el régimen jurídico de la universidad.

La mayoría de los sujetos de la muestra (74,9%) están realizando sus estudios académicos en una universidad pública

Régimen jurídico	Frecuencia	Porcentaje
Privado	62	25,1%
Público	185	74,9%
Total	247	100%

Tabla 61. Muestra docentes en formación según régimen jurídico universidad.

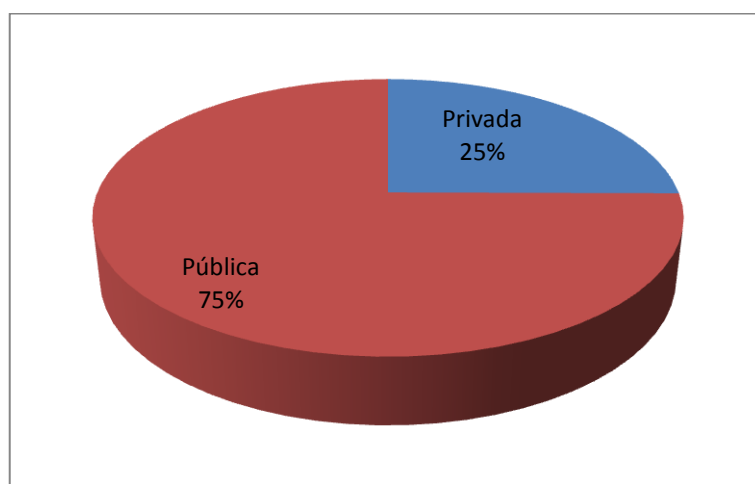


Figura 49. Porcentaje muestra en formación según régimen jurídico universidad.

10.2.4 Nombre de la Universidad donde recibieron formación académica

En la tabla 62 y en la figura 50 se describe la muestra de docentes en formación, según el nombre de la universidad donde estudian en la actualidad.

Un 60% de los encuestados reciben en la actualidad formación en universidades públicas madrileñas. En concreto, un 56,3% de los sujetos se

encuentran matriculados en la UCM y un 4%, en la UAM. Este dato se confronta con un 21,8% de los encuestados, quienes hoy en día reciben sus enseñanzas en universidades privadas como la Universidad CEU San Pablo y la UFV. Por último, un 17,8% de la muestra no específica o no indica la universidad en la que reciben en este momento la preparación académica.

Universidad	Frecuencia	Porcentaje
Universidad Autónoma de Madrid (UAM)	10	4,1%
Universidad San Pablo CEU(CEU)	30	12,1%
Universidad Francisco de Vitoria (UFV)	24	9,7%
Universidad Complutense de Madrid (UCM)	139	56,3%
Otras Menos de 8 en la misma universidad	40	16,2%
No indicado	4	1,6%
Total	247	100%

Tabla 62. Muestra docentes en formación según universidad donde reciben formación académica.

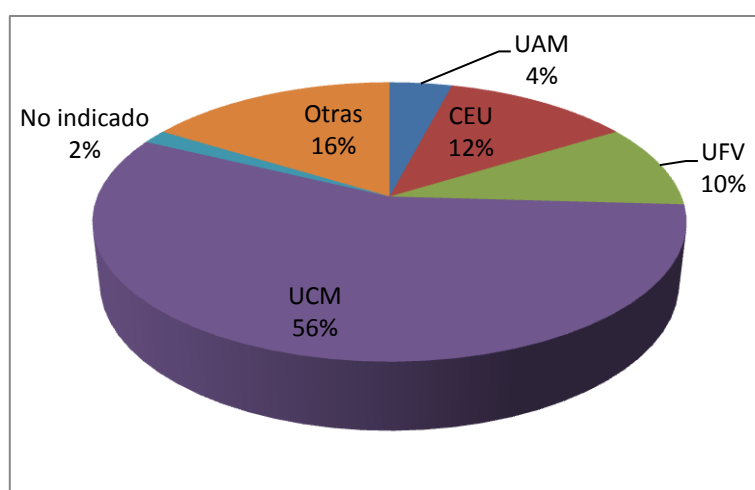


Figura 50. Porcentaje muestra en formación según universidad donde reciben formación académica.

10.2.5 Formación específica sobre altas capacidades

En la tabla 63 y en la figura 51 se representa el análisis de la formación específica recibida sobre altas capacidades intelectuales.

Formación específica sobre capacidades altas	Frecuencia	Porcentaje
Sí	42	17,0%
No	205	83%
Total	247	100%

Tabla 63. Muestra docentes en formación según formación específica recibida en altas capacidades.

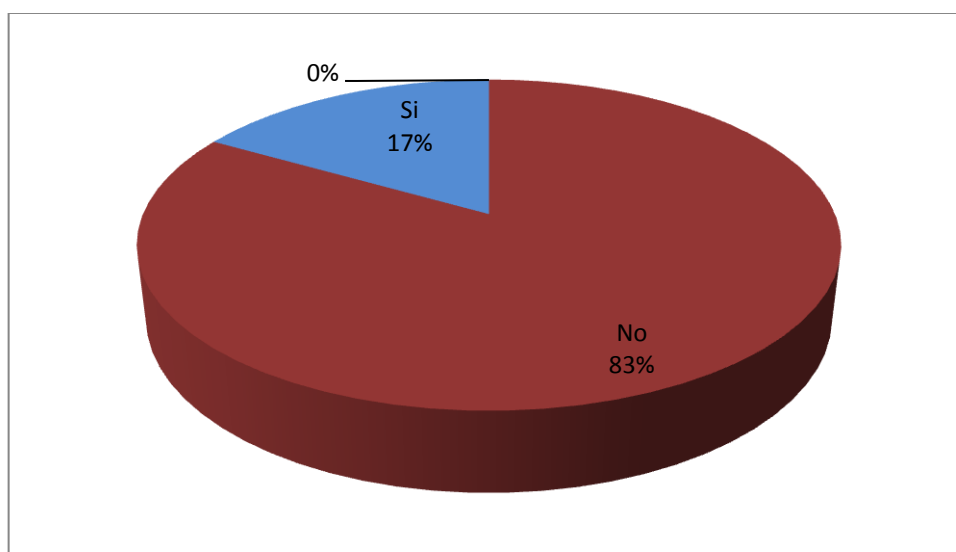


Figura 51. Porcentaje muestra en formación según formación específica recibida en altas capacidades.

Con respecto al ámbito formación específica que han recibido o están recibiendo en su preparación universitaria sobre superdotación o altas capacidades, la mayoría de los sujetos de la muestra seleccionada han respondido de forma negativa.

De los individuos que respondieron afirmativamente, se muestra a continuación una descripción de la preparación recibida. Véase la tabla 64.

Descripción de la preparación recibida	Frecuencia	Porcentaje
Alguna asignatura en el C.A.P.	6	14,3%
Alguna asignatura en el Máster de Formación del Profesorado	7	16,7%
Alguna asignatura en su formación académica a través de los estudios de Grado	28	66,7%
Alguna asignatura de libre configuración u optativa	0	0
Otros	1	2,3%
Total.	42	100%

Tabla 64. Muestra docentes en formación según descripción de la preparación recibida.

Resulta extraño a primera vista que seis encuestados en formación responden haber recibido preparación a través de alguna asignatura en el CAP, (Curso de Aptitud Pedagógica) cuando dicho curso no existe en la actualidad. Puede ser un error de comprensión o docentes que se encuentran actualizando sus estudios.

Del análisis de los resultados se puede decir que el 66,7% de los docentes con formación específica sobre altas capacidades que representan un 11,4% de la muestra total, han recibido la formación a través de alguna asignatura en sus estudios de Grado.

Un 16,7% de los profesores de Educación Secundaria que están realizando actualmente el Máster de Formación de Profesorado y constituyen un 2,83% de la muestra total, señalan disponer de preparación sobre altas capacidades mediante alguna asignatura en la temática que nos ocupa. Dato importante de resaltar, puesto que ellos accederán a impartir docencia en Educación Secundaria, tras superar dichos estudios.

A continuación analizaremos diferencias en la preparación recibida en función del régimen jurídico de la universidad.

Régimen jurídico

En la tabla 65 y en la figura 52 se representa el análisis de la formación específica recibida sobre altas capacidades intelectuales, en función del régimen jurídico de la universidad, considerando el total de la muestra de los profesores en formación.

Régimen jurídico	Frecuencia	Porcentaje.
Privado	26	14,1%
Público	16	8,6%

Tabla 65. Muestra docentes en formación según formación específica en altas capacidades, en relación régimen jurídico universidad.

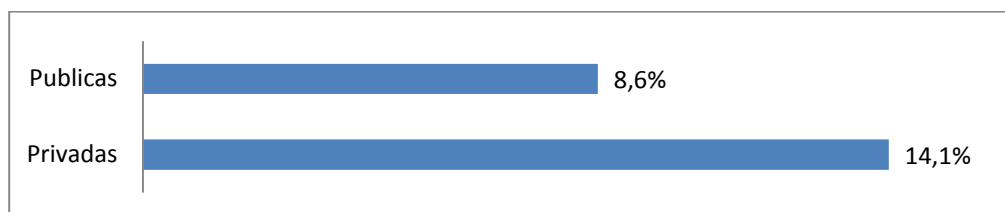


Figura 52. Porcentaje muestra en formación según formación específica en altas capacidades, en relación al régimen jurídico de la universidad.

En la muestra de docentes en formación en la actualidad, se percibe que un porcentaje más elevado está recibiendo preparación en el tópico de las altas capacidades en universidades privadas que en públicas.

10.2.6 Conocimientos y atención del profesorado ante las altas capacidades

Dentro de este ámbito, analizaremos las necesidades de atención, el desarrollo del alumno con altas capacidades, la metodología, el número de alumnos de altas capacidades, identificación - detección y la respuesta educativa.

Necesidades de atención

A la pregunta, qué nivel de atención por parte del profesor considera que requiere un alumno con altas capacidades dentro del aula, la muestra de profesores en formación respondieron, véase la tabla 66:

Nivel de atención del profesorado	Frecuencia	Porcentaje
Menos que un alumno que cursa dentro de la normalidad	9	3,7%
Igual que un alumno que cursa dentro de la normalidad	107	43,3%
Más que un alumno que cursa dentro de la normalidad	131	53%
Total	247	100%

Tabla 66. Muestra docentes en formación según el nivel de atención del profesorado.

El 53% de la muestra seleccionada respondió que los alumnos con altas capacidades requieren mayores atenciones que el resto de sus compañeros, quienes cursan con la normalidad. Un 43,3% contestó que demandan una atención igual que un alumno que cursa dentro de la normalidad y un 3,7%, menos que un educando que cursa dentro de la normalidad.

A la pregunta, qué tipo de alumnos requieren por parte del profesorado atención a la diversidad dentro del aula, la muestra de profesores en formación respondió, véase la tabla 67 y la figura 53:

Atención a la diversidad	Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Alumnos con discapacidad psíquica	Sí	238	96,4%
	No	9	3,6%
Alumnos con discapacidad motora	Sí	206	83,4%
	No	41	16,6%
Alumnos con discapacidad sensorial	Sí	223	90,3%
	No	24	9,7%
Alumnos sobredotación o con altas capacidades	Sí	223	90,3%
	No	24	9,7%

Tabla 67. Muestra docentes en formación según atención a la diversidad

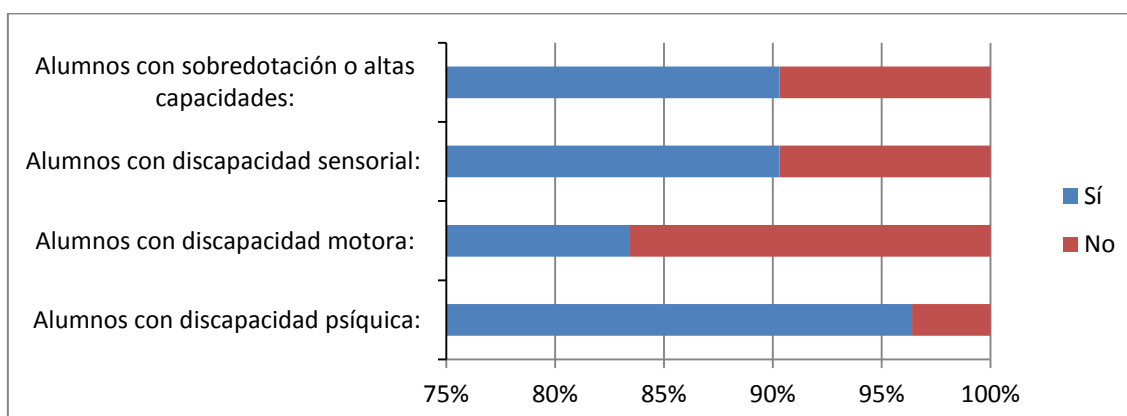


Figura 53. Porcentaje muestra en formación según atención a la diversidad.

La muestra extraída en formación en la actualidad ha manifestado en un porcentaje muy elevado el requerir que todos los grupos planteados (discapacitados sensoriales, motóricos, psíquicos y de altas capacidades) necesitan medidas de atención a la diversidad. Es interesante resaltar, que el porcentaje más elevado seleccionado son alumnos con discapacidad psíquica y el más bajo, son los deficientes motóricos.

El Desarrollo del alumno superdotado

A la pregunta, si un alumno ha sido diagnosticado de altas capacidades llegará a ser superdotado en la edad adulta, la muestra de profesores en formación respondió, véase tabla 68 y figura 54.

Respuestas sobre superdotación en la etapa adulta	Frecuencia	Porcentaje
Sí, siempre	17	6,9%
No, sólo algunos	208	84,2%
No, no tiene nada que ver	22	8,9%
Total	247	100%

Tabla 68. Muestra docentes en formación según superdotación en la edad adulta.

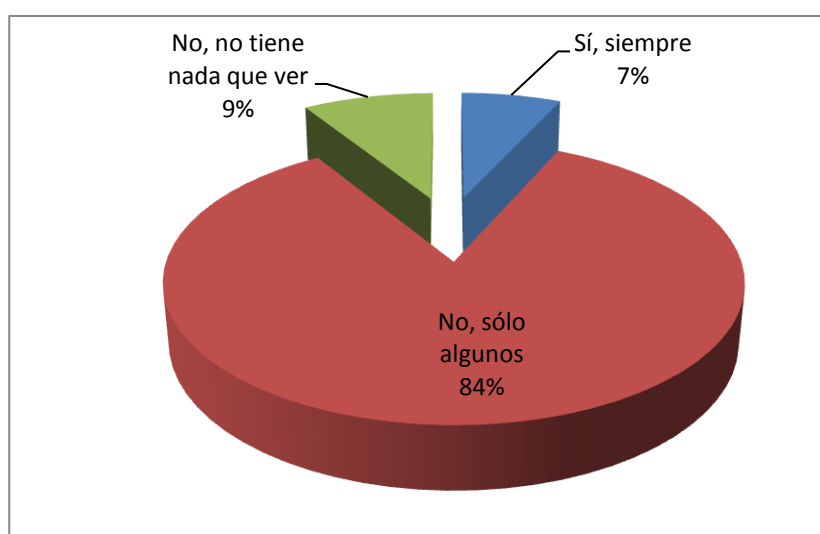


Figura 54. Porcentaje muestra en formación según superdotación en la edad adulta.

Estudiando los resultados de la muestra de profesores en preparación, se puede decir que un 84% es consciente de no llegar a ser adultos superdotados, aquellos alumnos diagnosticados como educandos de altas capacidades.

A la pregunta, cuál es la causa más frecuente que provoca la aparición del fracaso escolar en alumnos de altas capacidades, la muestra de profesores en formación respondió, véase tabla 69 y figura 55.

Posibles causas del fracaso escolar	Frecuencia	Porcentaje
Problemas emocionales	20	8,1%
Desmotivación por falta de propuestas enriquecedoras adicionales	215	87%
Trastornos del sueño	0	0%
Problemas de aprendizaje	12	4,9%
Total	247	100%

Tabla 69. Muestra docentes en formación según causas del fracaso escolar.

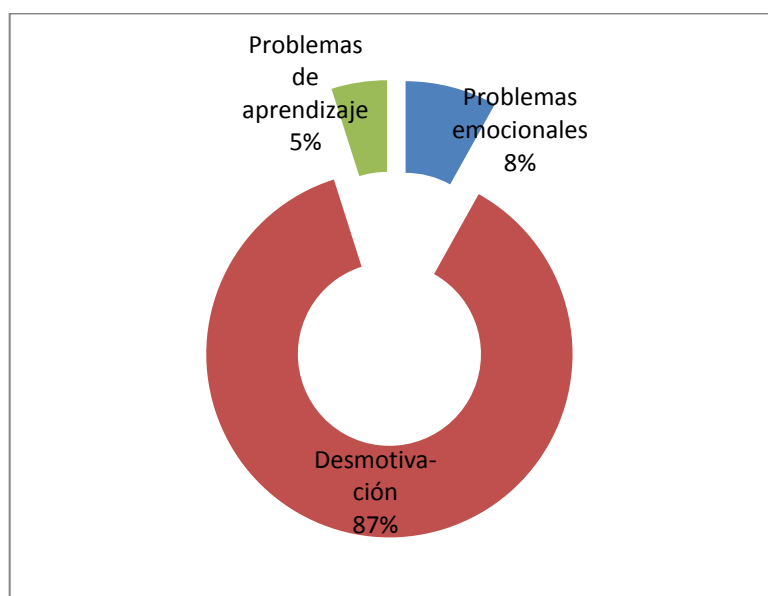


Figura 55. Porcentaje muestra en formación según causas del fracaso escolar.

En la muestra de profesores en preparación, un 87% respondió que la principal causa de fracaso en alumnos superdotados es el aburrimiento y la desmotivación por falta de propuestas enriquecedoras y adicionales.

A la pregunta, cuál es el nivel de tolerancia a la frustración de los alumnos de altas capacidades, la muestra de docentes en formación actual contestaron (véase tabla 70 y figura 56):

Nivel de tolerancia a la frustración de alumnos de altas capacidades	Frecuencia	Porcentaje
Muy alto	29	11,7%
Alto	80	32,3%
Igual al de otros alumnos sin altas capacidades	51	20,6%
Bajo	75	30,5%
Muy bajo	12	4,9%
Total	247	100%

Tabla 70. Muestra docentes en formación según nivel de tolerancia a la frustración de alumnos de altas capacidades.

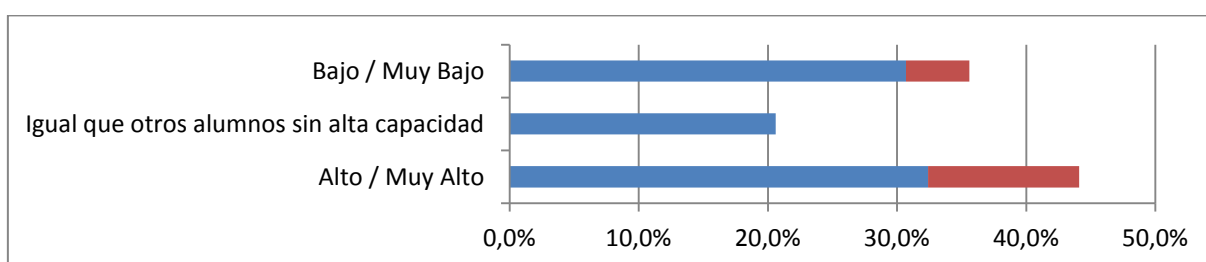


Figura 56. Porcentaje muestra en formación según nivel de tolerancia a la frustración de los alumnos de altas capacidades.

Observando los resultados de la muestra de profesores en preparación, un 44% de los encuestados manifiestan que estos alumnos tienen un nivel de tolerancia a la frustración alto o muy alto, mientras que el restante 35,4% expone que es bajo o muy bajo. Es importante analizar esta respuesta, porque influye en la actitud que como docente podremos crear y mantener con este colectivo, ya que, puede ir desde una actitud de comprensión y empatía hasta otra, completamente contraria.

Metodología

En cuanto a los procedimientos que deben emplear los docentes a la hora de trabajar en el aula con alumnos de altas capacidades, la muestra de profesores en formación respondió, véase la figura 57.

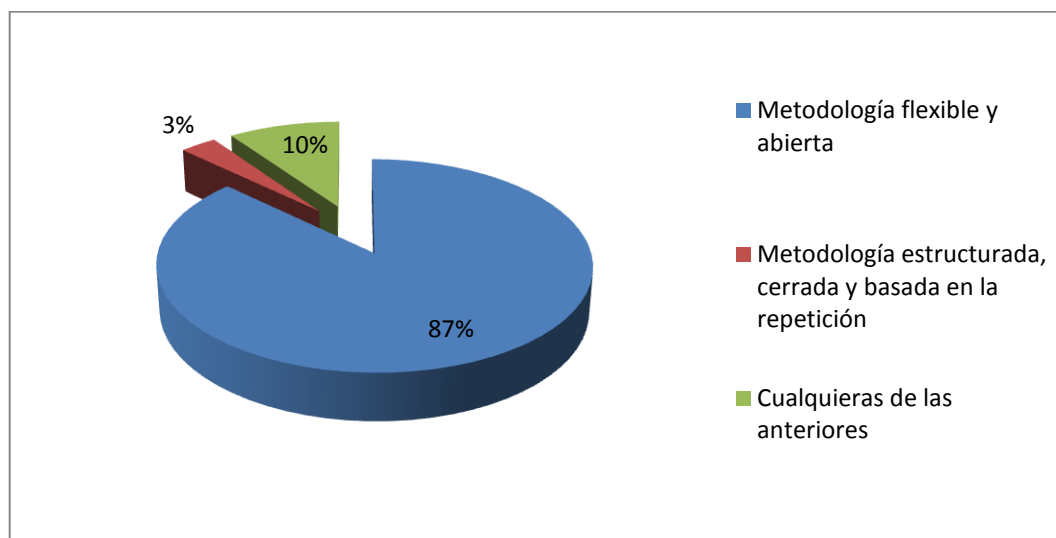


Figura 57. Porcentaje muestra en formación según tipo de metodología.

A la pregunta, qué tipo de respuesta educativa debe proporcionar el docente a un alumno de altas capacidades dentro del grupo aula, la muestra de educadores en preparación respondió. Véase la tabla 71 y la figura 58.

Respuesta educativa ante alumnos de altas capacidades	Frecuencia	Porcentaje
Proporcionar una temática adicional y distinta al resto de sus compañeros	56	22,7%
Dar ejercicios adicionales (mayor cantidad)	72	29,2%
Proporcionar dentro de la misma temática, tareas de mayor complejidad y abstracción	118	47,7%
No proporcionarle ningún material adicional	1	0,4%
Total	247	100%

Tabla 71. Muestra docentes en formación según respuestas educativas docentes ante alumnos de altas capacidades.

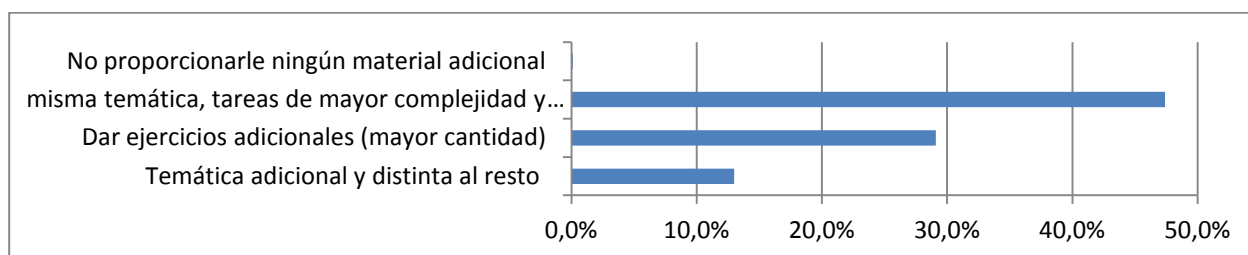


Figura 58. Porcentaje muestra en formación según respuestas educativas docentes ante alumnos de altas capacidades.

Al analizar las respuestas de los profesores encuestados y enlazando las dos últimas preguntas, se observa que un porcentaje elevado manifiesta la necesidad de desarrollar sus clases ante alumnos superdotados con una metodología flexible y abierta, que proporcione un nivel de complejidad y abstracción elevado dentro de la temática que están tratando.

Número de alumnos de altas capacidades

A la pregunta, qué porcentaje de alumnos de altas capacidades cree que hay dentro de un aula, la muestra de profesores en formación respondieron. Véase la tabla 72.

Porcentaje de alumnos de altas capacidades en un aula	Frecuencia	Porcentaje
0,5 %	44	17,8%
1 %	65	26,3%
2 %	66	26,7%
5 %	59	23,9%
10 %	13	5,3%
Total	247	100%

Tabla 72. Muestra docentes en formación según porcentaje alumnos de altas capacidades en un aula.

Un 53% de la muestra expone de forma teórica la existencia en un aula entre 1% y 2% de estudiantes superdotados. Este dato va seguido de un 23,9% que revela un 5%, un 17,8% ostenta un 0,5% y por último, un 5,3% exterioriza más de un 10%.

Identificación y detección de altas capacidades

A la pregunta, a partir de qué etapa educativa considera que se puede detectar si un alumno puede tener realmente altas capacidades, la muestra de profesores en activo respondió. Véase la tabla 73 y la figura 59.

Etapas educativas	Frecuencia	Porcentaje
Educación Infantil	119	48,2%
Educación Primaria	113	45,7%
Educación Secundaria Obligatoria	14	5,7%
Bachillerato	1	0,4%
Total	247	100%

Tabla 73. Muestra docentes en formación según etapa educativa de identificación y/o detección de alumnos de altas capacidades.

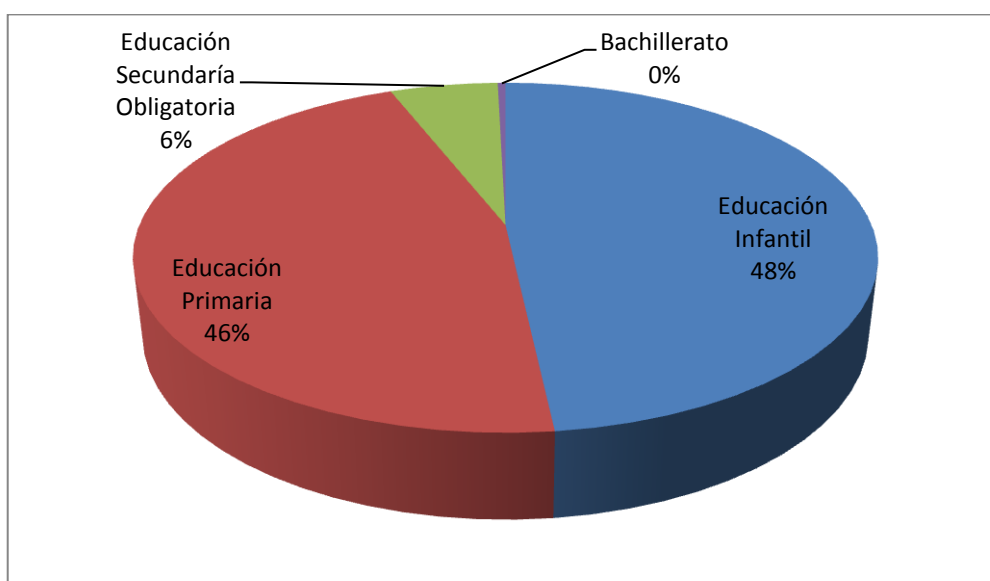


Figura 59. Porcentaje muestra en formación según etapa de identificación y/o detección de alumnos de altas capacidades en el aula.

Un 48 % de la muestra de profesores en formación respondieron que la identificación y detección de los alumnos de altas capacidades se produce en Educación Infantil y un 46% señalaron la Educación Primaria.

Respuesta educativa

A la pregunta, cuál cree que es la medida de uso entre los docentes para enriquecer el currículum de un alumno de altas capacidades dentro del aula, la muestra de docentes en preparación respondieron. Véase la tabla 74 y la figura 60.

Respuesta educativa curricular ante alumnos de altas capacidades en el aula	Frecuencia	Porcentaje
Programas extracurriculares	54	21,9%
Adaptación curricular individualizada de enriquecimiento o ampliación	118	47,8%
Enriquecimiento instrumental	18	7,3%
Flexibilización a un curso superior	57	23%
Total.	247	100%

Tabla 74. Muestra docentes en formación según respuestas educativas curriculares ante alumnos de altas capacidades.

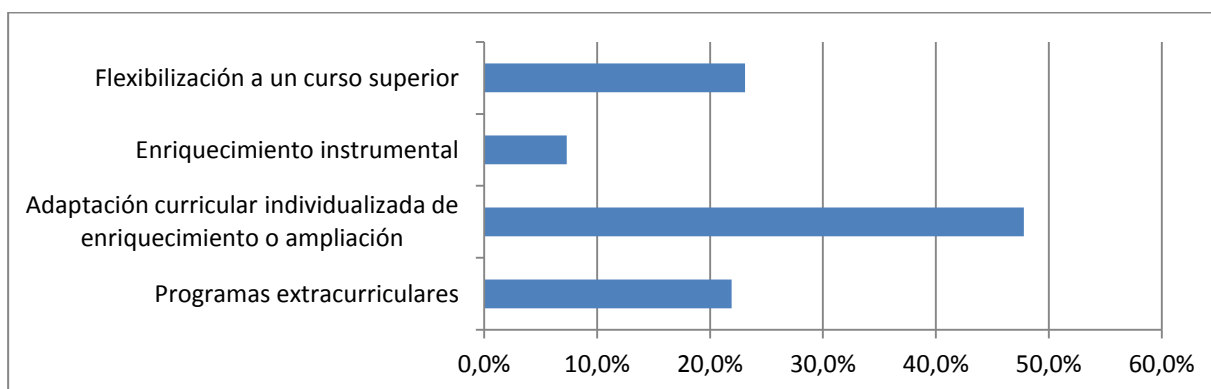


Figura 60. Porcentaje muestra en formación según número de alumnos altas capacidades en el aula.

Un 48% de la muestra de profesores en formación respondieron en primer lugar, la adaptación curricular de enriquecimiento o de ampliación. En segundo y tercer lugar (de forma equilibrada) la adopción de la medida de flexibilización junto con un programa extracurricular (23% y 22%, respectivamente).

10.2.7 Evaluación personal

Dentro de este ámbito, se analiza la preparación y la motivación, interés o actitud frente a la temática de las altas capacidades.

Preparación

El análisis de la preparación se estudia en dos vertientes: su consideración personal sobre la preparación que tienen ante los alumnos de altas capacidades y su consideración personal sobre la preparación que han recibido o están recibiendo en su trayectoria académica.

Sobre la consideración personal ante la preparación que tienen de los alumnos de altas capacidades, un porcentaje elevado de los docentes en formación encuestados se valora como no preparado ante este grupo. El resto, un 20% se contempla preparado. Véase la figura 61.

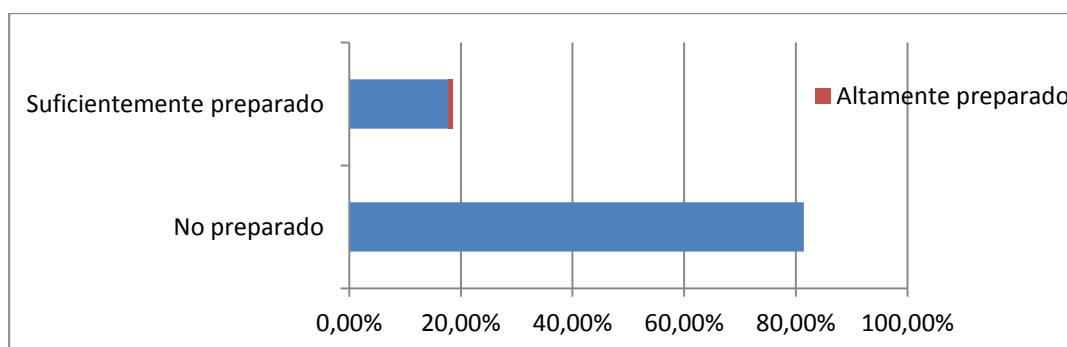


Figura 61. Porcentaje muestra en formación según evaluación personal en preparación general.

Si de la muestra se estudia únicamente, aquellos profesores que no están recibiendo o no han recibido una preparación específica en la atención de los alumnos superdotados, tan sólo el 10% se considera preparado o altamente preparado. Véase figura 62.

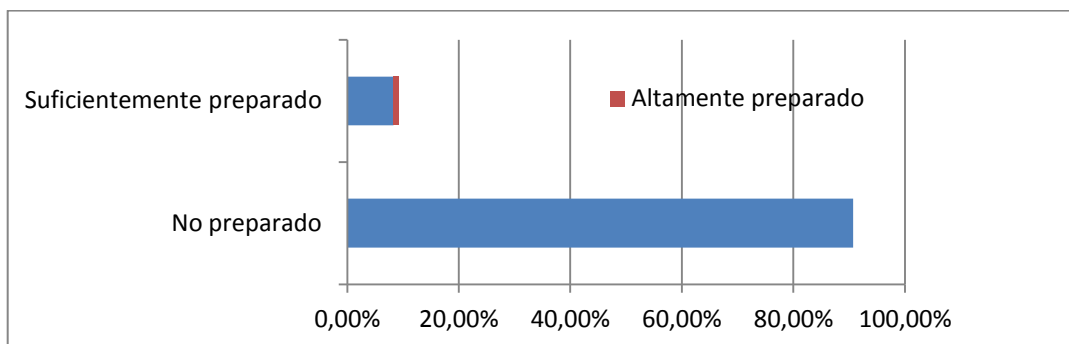


Figura 62. Porcentaje muestra en formación según evaluación personal sin formación específica recibida en la trayectoria académica.

Si solamente examinamos de la muestra, aquellos profesores que están recibiendo o han recibido una preparación específica en la atención de los alumnos superdotados, más de un 60% se sienten suficientemente preparados, pero ninguno se evalúa como altamente cualificado. Véase figura 63.

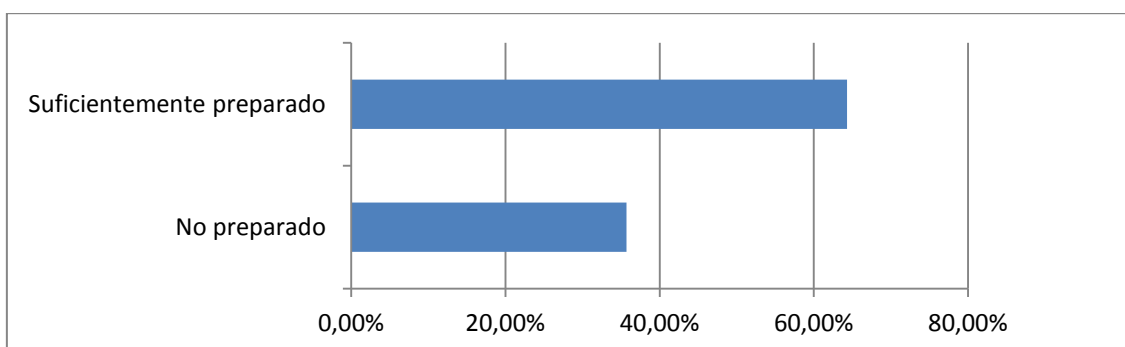


Figura 63. Porcentaje de la muestra en formación según evaluación personal con formación específica recibida en la trayectoria académica.

En relación a la consideración individual que tienen de la preparación que han recibido o están recibiendo en su trayectoria académica para atender a los estudiantes superdotados, un porcentaje alto de los encuestados considera que la preparación resulta insuficiente, mientras que 17% opina que es suficiente. Véase figura 64.

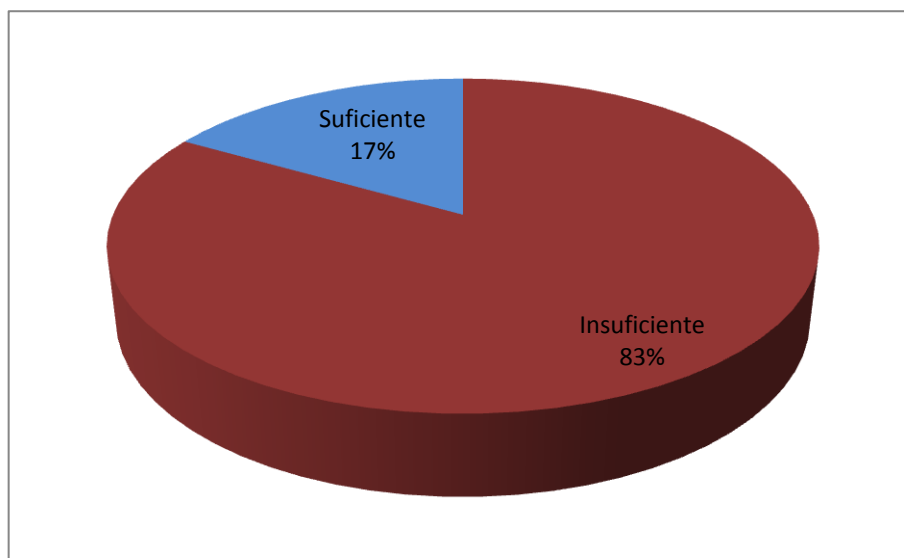


Figura 64. Porcentaje muestra en formación según evaluación personal, en relación a la formación específica recibida y en la trayectoria académica.

Motivación, actitud e interés

La motivación, el interés o la actitud se estudiaron mediante la evaluación personal de cada uno de ellos; analizando la predisposición a recibir formación sobre altas capacidades y la importancia de incluir este tópico en los planes de estudio de preparación docente en la actualidad.

En relación a la predisposición para recibir preparación específica de superdotación y así poder ponerla en práctica en el aula, el 90% de los encuestados en preparación en la actualidad contestaron afirmativamente. Mientras que el resto lo consideraba indiferente o no útil. Véase la figura 65.

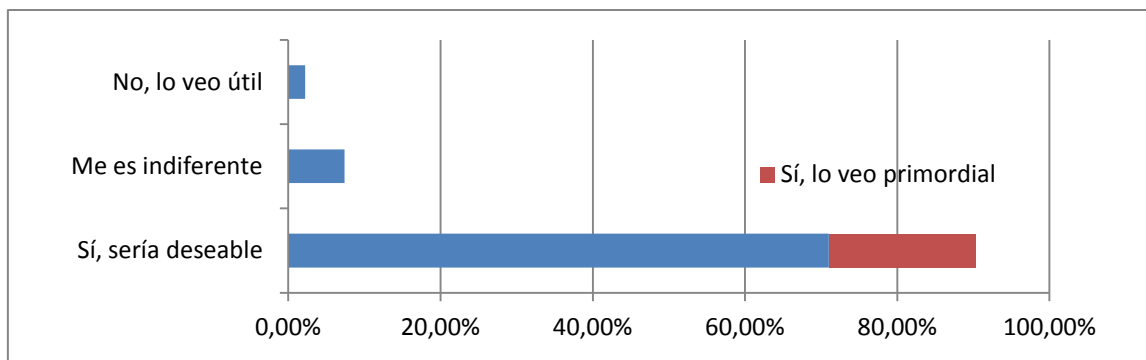


Figura 65. Porcentaje muestra en formación según motivación por recibir formación específica.

En cuanto a la incorporación del tópico de las altas capacidades al temario de la preparación docente actual, casi la totalidad de los docentes en preparación consideraron su inclusión, ahora bien, más de un 60% la concibe dentro de una asignatura y algo más del 30% como asignatura independiente, véase figura 66.

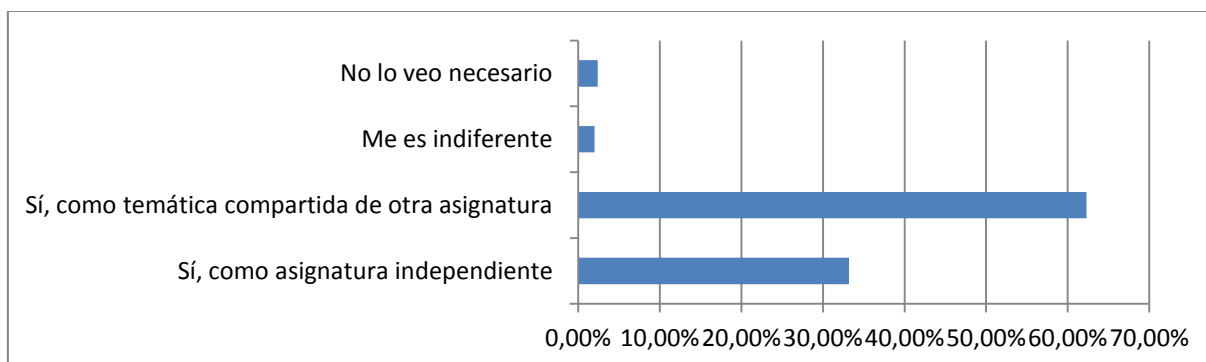


Figura 66. Porcentaje muestra en formación según modo de inclusión en la formación docente.

10.3 Comparativa entre docentes en activo y en formación

10.3.1 Formación específica sobre altas capacidades

En figura 67 se representa el análisis de la formación específica recibida sobre altas capacidades intelectuales.

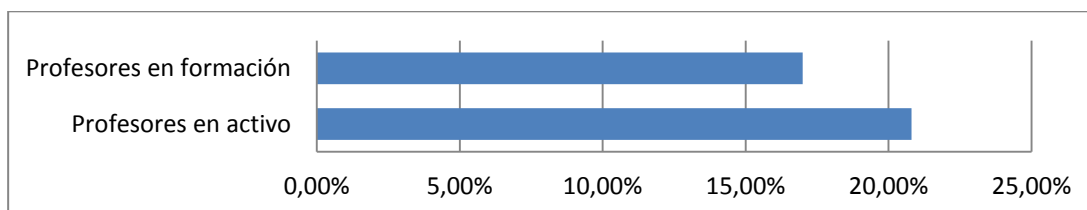


Figura 67. Comparativa de muestras según la formación específica en altas capacidades.

Con respecto al ámbito preparación específica recibida, se observa un porcentaje más alto en profesores en activo que en docentes en formación.

10.3.2. Régimen jurídico universidades donde han o reciben formación específica

En la figura 68 se representa la formación específica recibida sobre altas capacidades intelectuales, en función del régimen jurídico de la universidad, considerando el total de la muestra de los profesores.

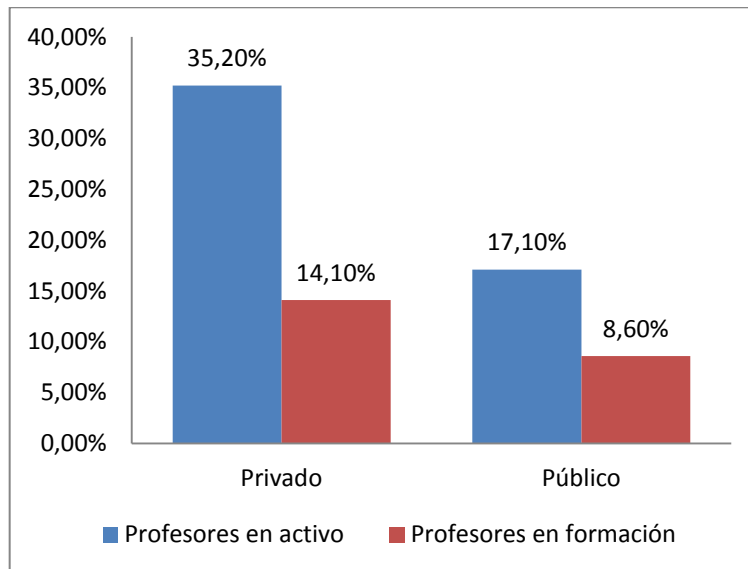


Figura 68. Comparativa de muestras según formación específica en altas capacidades, en relación régimen jurídico universidad.

En cuanto a esta variable, régimen jurídico, se vislumbran diferencias entre ambos grupos.

10.3.3 Conocimientos y atención del profesorado ante las altas capacidades

Dentro de este ámbito se han analizado las necesidades de atención, el desarrollo del alumno con altas capacidades, la metodología, el número de alumnos de altas capacidades, identificación y detección y la respuesta educativa.

Necesidades de atención

No se observan diferencias ni en el nivel de atención que requiere un alumno superdotado por parte de su profesor, ni en qué tipo de alumnos requieren por parte de los docentes atención a la diversidad dentro del aula.

El Desarrollo del alumno superdotado

Se observan diferencias en: la causa más probable que provoca la aparición del fracaso escolar en los alumnos de altas capacidades y en el nivel de tolerancia a la frustración que exterioriza este colectivo.

En la figura 69 se representan las posibles causas del fracaso escolar en alumnos de elevados potenciales.

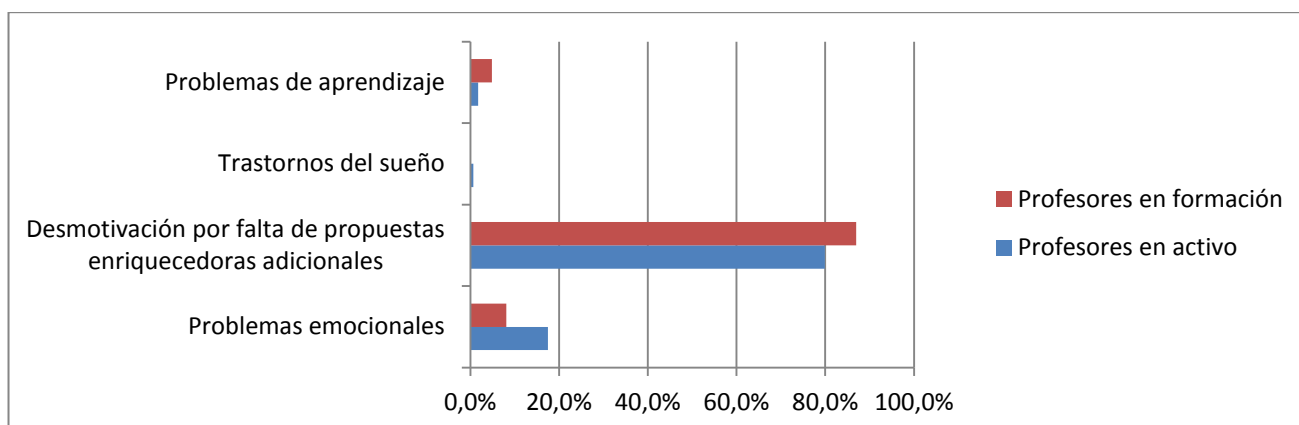


Figura 69. Comparativa de muestras según causas del fracaso escolar.

Se aprecian diferencias en dos causas: desmotivación por falta de propuestas enriquecedoras adicionales y problemas emocionales.

En la figura 70 se representa el nivel de tolerancia a la frustración que presentan los educandos con altas capacidades.

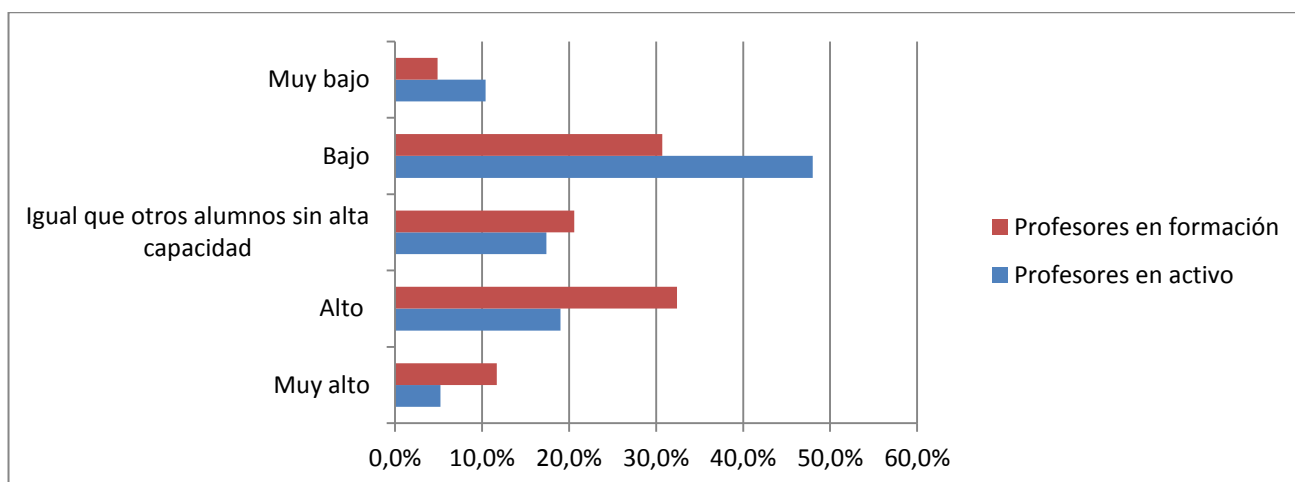


Figura 70. Comparativa de muestras según nivel de tolerancia a la frustración de los alumnos de altas capacidades.

Hay una cierta tendencia por parte de los profesores en activo en estimar el nivel de tolerancia a la frustración más bajo que los profesores en formación.

No se han observado disparidades en las respuestas sobre si un alumno diagnosticado de altas capacidades llegará a ser superdotado en la edad adulta.

Metodología

En cuanto a los procedimientos que deben emplear los docentes a la hora de trabajar en el aula con alumnos de altas capacidades, en la figura 71 se representan los diferentes métodos de trabajo empleados en el aula.

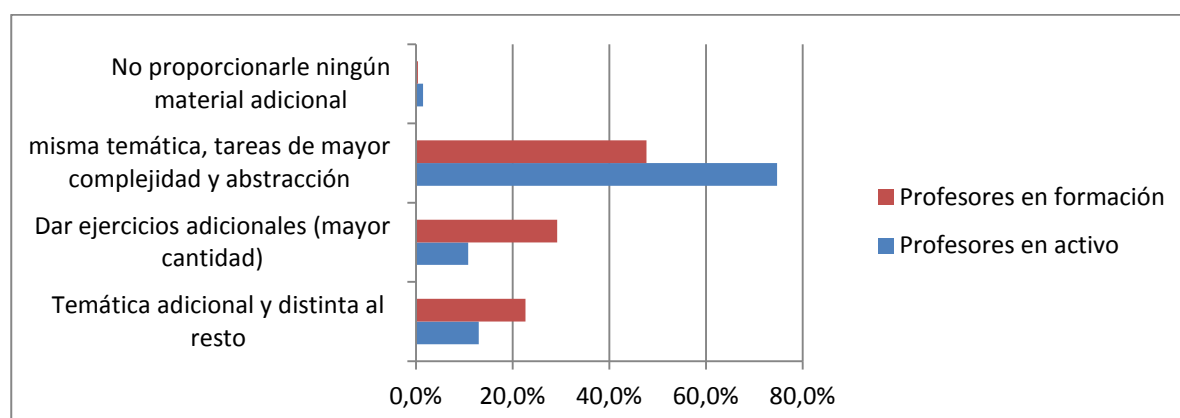


Figura 71. Comparativa de muestras según tipo de metodología.

Sobre la metodología más acorde a las características y peculiaridades de los alumnos de altas capacidades, se observa un porcentaje más elevado en el planteamiento de tareas de mayor complejidad y abstracción dentro de la misma temática por parte de los profesores en activo.

Número de alumnos de altas capacidades

Se analizó el porcentaje de discentes de altas capacidades que hay dentro de un aula ordinaria, por parte de los profesores en activo y en formación. Véase figura 72.

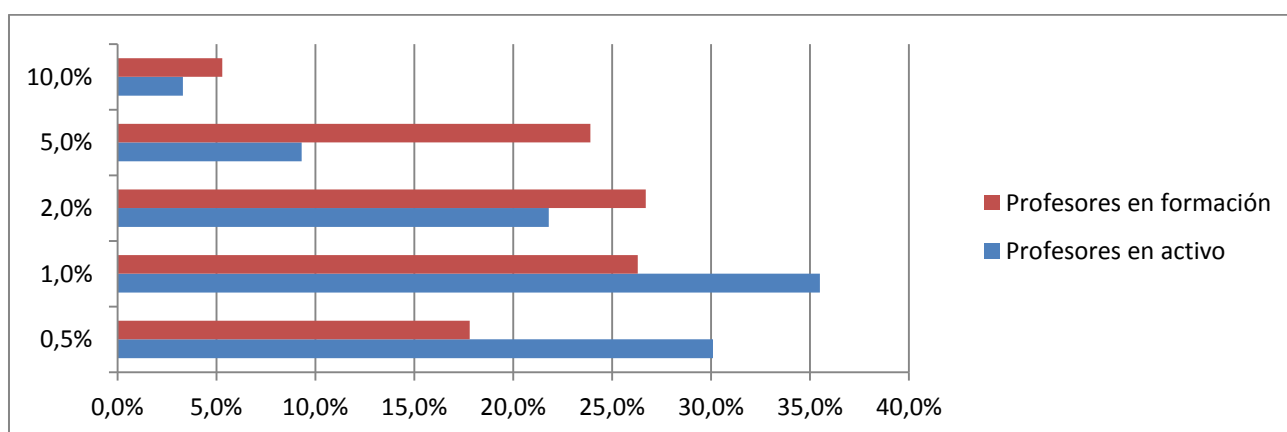


Figura 72. Comparativa de muestras según porcentaje alumnos de altas capacidades en un aula.

Se vislumbran diferencias en las respuestas sobre los porcentajes. Hay una tendencia por parte de los profesores en formación, en esperar encontrar más alumnos de altas capacidades en el aula.

Identificación y detección de altas capacidades

Se estudió la etapa educativa en la que un sujeto con altos potenciales puede ser identificado. Véase figura 73.

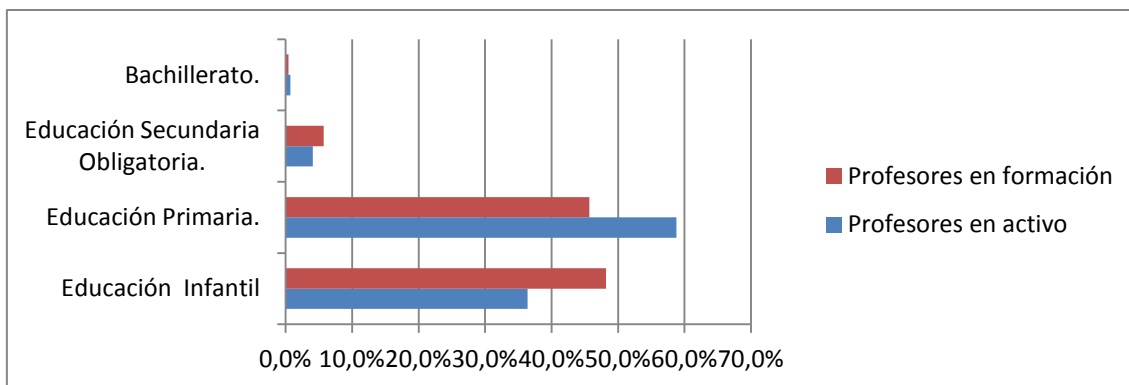


Figura 73. Comparativa de muestras según etapa educativa de identificación y/o detección de alumnos de altas capacidades en el aula.

Se aprecian diferencias entre ambos docentes. Los profesores en formación consideran que la identificación de los alumnos superdotados se puede realizar en Educación Infantil, mientras que, los docentes en activo se inclinan por una detección más tardía.

Respuesta educativa

En cuanto a la respuesta educativa, no se observan diferencias.

10.3.4 Evaluación personal

Dentro de este ámbito, se analizó la preparación y la motivación, interés o actitud frente a la temática de las altas capacidades.

Preparación

En la figura 74 se representa la consideración personal sobre la preparación que tienen los docentes (tanto en formación como en activo) ante los alumnos de altas capacidades.

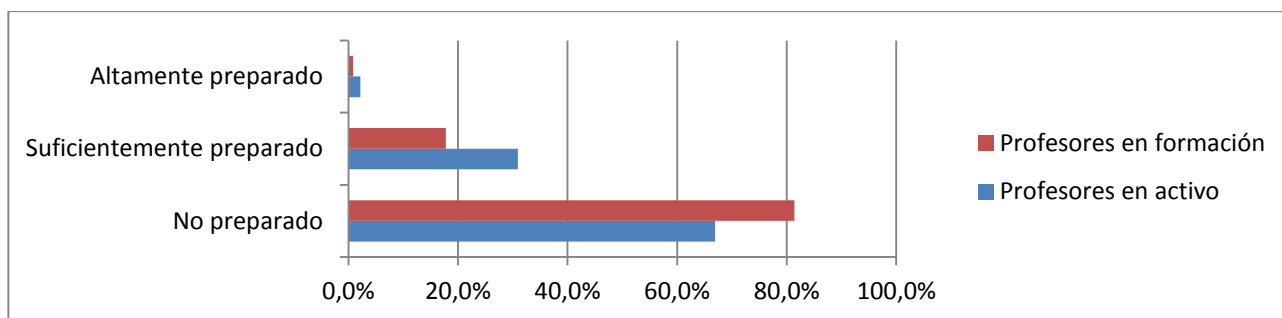


Figura 74. Comparativa de muestras según su evaluación personal sobre la preparación.

Hay una tendencia más alta en los profesores en activo a considerarse personalmente más preparados que los docentes en formación.

En la figura 75 se analiza la consideración personal ante la preparación, que tienen sólo los docentes sin formación específica en altas capacidades.

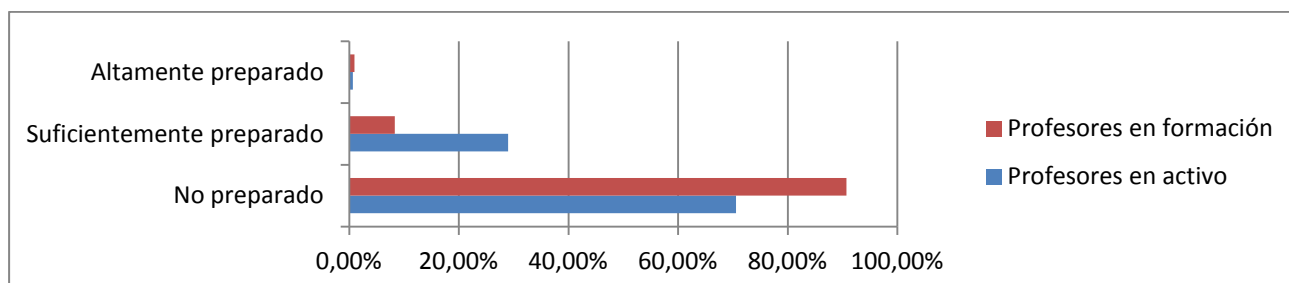


Figura 75. Comparativa muestras sin formación específica, según su evaluación personal sobre la preparación.

En la figura 76 se analiza la consideración personal sobre la preparación que tienen únicamente los docentes con formación específica en altas capacidades.

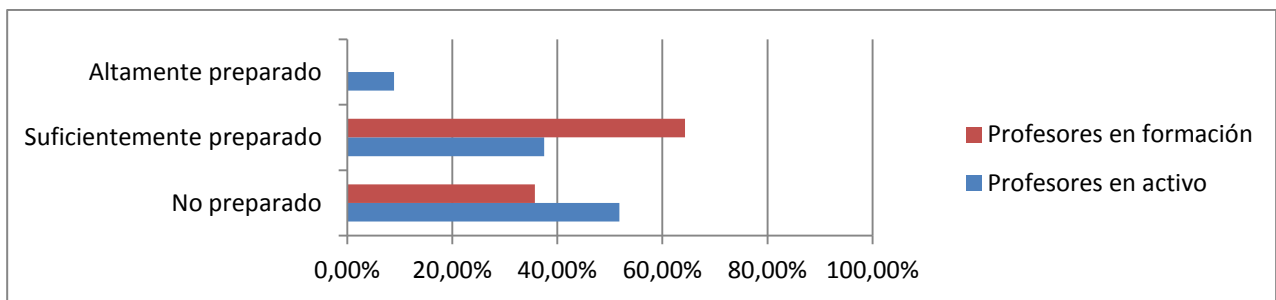


Figura 76. Comparativa muestras con formación específica, según su evaluación personal sobre la preparación.

Se vislumbran diferencias, ya que, los profesores en formación se consideran más preparados que sus compañeros en activo.

Motivación, actitud e interés

La motivación, el interés o la actitud se estudió: analizando la predisposición a recibir formación sobre altas capacidades y la importancia de incluir esta temática en los planes de estudio de preparación docente en la actualidad.

En cuanto a la predisposición a recibir formación en altas capacidades, véase figura 77.

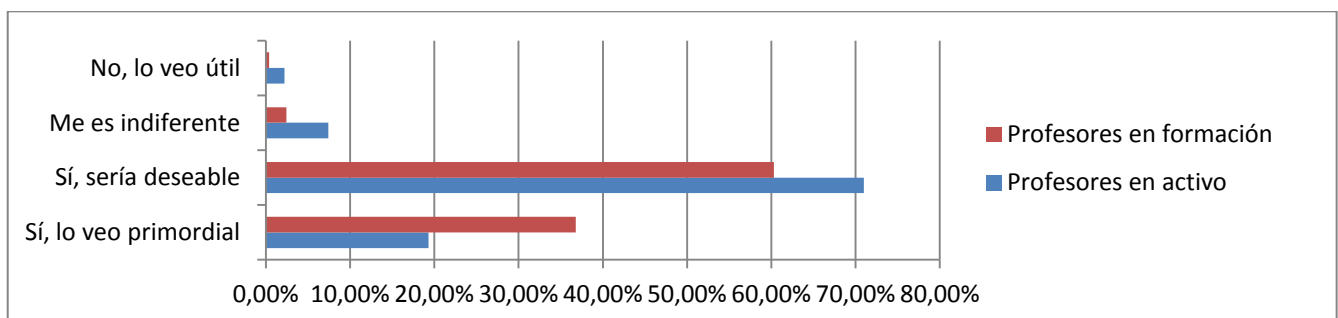


Figura 77. Comparativa muestras según motivación, actitud e interés por recibir formación específica.

Se observa que los profesores en formación muestran una motivación, actitud e interés superior por recibir formación específica para la atención de los alumnos con altas capacidades frente a los docentes en activo.

Sobre la importancia de incluir este tópico en los planes de estudio de preparación docente en la actualidad, no se vislumbran diferencias.

10.4. Revisión de las guías docentes de los planes de estudio del Grado de Magisterio de Educación Infantil y Primaria en las universidades de la Comunidad Autónoma de Madrid

En las tablas 75 y 76 (ver también Anexos V y VI) se muestran los datos obtenidos después de llevar a cabo una revisión exhaustiva de todas las guías docentes publicadas en las webs de las distintas universidades que ofertan estudios del Grado Maestro de Educación Infantil y Educación Primaria en la Comunidad de Madrid durante el curso 2014/2015.

Centros en los que se imparte el Grado de Educación Infantil y Primaria.	Asignatura independiente sobre altas capacidades.	Un tema o bloque de contenido sobre altas capacidades dentro de una asignatura.
Facultad de Educación C.F.P. de la UCM.	No	Sí
Facultad de Educación C.F.P. de la UAM.	No	Sí
Universidad Camilo José Cela.	Sí	No
Universidad Pontifica Comillas.	No	Sí
Universidad Francisco de Vitoria.	Sí	Sí
Universidad San Pablo - CEU.	No	No
Universidad Europea de Madrid.	No	Sí
Universidad Nebrija.	No	No
Universidad Alfonso X el Sabio.	No	No
Universidad Don Bosco.	No	Sí
ESCUNI.	No	No
Centro Estudios Superior Villanueva.	No	Sí
Centro Universitario La Salle.	Sí.	Sí
Centro Universitario Cardenal Cisnero.	Sí.	No.

Tabla 75. Centros que imparten una asignatura independiente de altas capacidades y/o desarrollan un tema o bloque conceptual dentro de una asignatura.

Grado de Educación Infantil y Primaria	Número absoluto	Porcentaje
Centros	14	100%
Con asignaturas	4	29%
Con tema o bloque	8	57%

Tabla 76. Número y porcentaje de centros en la CAM.

10.5 Revisión de las guías docentes de los planes de estudio Máster de Formación del Profesorado de ESO y Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas en las universidades de la Comunidad de Madrid

En la tabla 77 (ver también Anexo VII) se muestran los datos obtenidos después de llevar a cabo un estudio íntegro de todas las guías docentes publicadas en las webs de las distintas universidades que ofertan el Máster de Formación del Profesorado de ESO y Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas en la Comunidad de Madrid durante el curso 2014/2015.

Centros en los que se imparte el Máster de Formación del Profesorado de ESO y Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas.	Asignatura independiente sobre altas capacidades.	Un tema o bloque de contenido sobre altas capacidades dentro de una asignatura.
Facultad de Educación C.F.P. de la UCM.	No	No
Facultad de Educación C.F.P. de la UAM.	No	No
Universidad Camilo José Cela.	No	No
Universidad Pontificia Comillas.	No	Sí.
Universidad Francisco de Vitoria.	No	No
Universidad San Pablo - CEU.	No	No
Universidad Europea de Madrid.	No permite acceso la página web	No permite acceso la página web
Universidad Antonio de Nebrija.	No	No
Universidad Alfonso X el Sabio.	No	Sí
Centro Estudios Superior Villanueva.	No	No
La Salle	No	No
Total:	0	2

Tabla 77. Máster de Formación del Profesorado de ESO y Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas que imparten una asignatura independiente de altas capacidades y/o desarrollan un tema o bloque conceptual dentro de una asignatura.

10.6 Revisión de la oferta académica de estudios de Postgrados: Másteres oficiales, Másteres propios, Expertos Universitarios, Especialistas Universitarios sobre altas capacidades o superdotación, existentes en las universidades de la Comunidad de Madrid

En la tabla 78 se muestran los resultados obtenidos tras el estudio exhaustivo por vía telemática de toda la oferta académica relativa a altas capacidades en el curso 2014-2015 en los cursos de Postgrado de todas las universidades públicas y privadas de la Comunidad de Madrid.

Nombre de la universidad	Oferta de Postgrado relativa a altas capacidades
Universidad Camilo José Cela	"Especialista Universitario en Detección e Intervención Psicopedagógica en Altas Capacidades".
UNED	<p>"Máster Propio en Diagnóstico y Educación de los alumnos con Alta Capacidad".</p> <p>"Diploma de Especialización en Diagnóstico y Educación de los alumnos con Alta Capacidad".</p> <p>"Diploma de Experto en Diagnóstico y Educación de los alumnos con Alta capacidad".</p> <p>"Certificado de Formación del Profesorado en Diagnóstico y Educación de los alumnos con Alta capacidad".</p>

Tabla 78. Universidades que ofertan estudios de Postgrado relativos a altas capacidades en la Comunidad de Madrid

10.7 Análisis de la formación permanente en la red del profesorado de la Comunidad de Madrid: Centro Regional de Innovación y Formación “Las Acacias” y Centros Territoriales de Innovación y Formación de las distintas áreas

En las tablas 79 a 84 se muestran los datos obtenidos después de llevar a cabo un estudio íntegro de toda la oferta académica de formación permanente presencial relativa a cursos, seminarios, grupos de trabajos y proyectos propuestos por el CRIF "Las Acacias", CTIF “Madrid Norte”, CTIF “Madrid Sur”, CTIF “Madrid Este”, CTIF “Madrid Oeste” y CTIF “Madrid Capital”.

Cursos	Año escolar	Plazas ofertadas	Certificados Expedidos	Maestros/profesores a los que se dirigen
Respuesta educativa al alumnado con altas capacidades	2014/2015	29	28	Maestros de Educación Infantil y Primaria
Atención a los alumnos con alta capacidad e implantación de estructuras cooperativas de aprendizaje en el aula	2013/2014	30	27	Maestros de Educación Infantil y Primaria
Atención a los alumnos con alta capacidad e implantación de estructuras cooperativas de aprendizaje en el aula	2012/2013	34	33	Maestros de Educación Infantil y Primaria
Respuesta educativa a los alumnos con altas capacidades intelectuales	2010/2011	30	23	Maestros de todas las especialidades

Altas capacidades: prevención de desajustes, conflictos emocionales y fracaso escolar. *Se cancela por falta de solicitudes.	2008/2009	40	0	Profesores y de catedráticos de Enseñanza Secundaria: tutores y especialistas en psicología y pedagogía.
Altas capacidades: prevención de desajustes, conflictos emocionales y fracaso escolar.	2008/2009	40	13	Maestros pertenecientes a los departamentos de orientación y tutores.
Seminarios	Año escolar	Plazas ofertadas	Certificados Expedidos	Maestros/profesores a los que se dirigen
Ninguno sobre altas capacidades.	Desde 2008/2009 hasta 2014/2015	0	0	Ninguno
Grupos de trabajo	Año escolar	Plazas ofertadas	Certificados Expedidos	Maestros/profesores a los que se dirigen
Ninguno sobre altas capacidades.	Desde 2008/2009 hasta 2014/2015	0	0	Ninguno

Tabla 79. Formación presencial impartida en el CRIF "Las Acacias".

Cursos	Año escolar	Plazas ofertadas	Certificados Expedidos	Maestros/profesores a los que se dirigen
Ninguno sobre altas capacidades.	Desde 2008/2009 hasta 2014/2015	0	0	Ninguno.
Seminarios	Año escolar	Plazas ofertadas	Certificados Expedidos	Maestros/profesores a los que se dirigen
Ninguno sobre altas capacidades.	Desde 2008/2009 hasta 2014/2015	0	0	Ninguno.
Grupos de trabajo.	Año escolar.	Plazas ofertadas	Certificados Expedidos	Maestros/profesores a los que se dirigen.
Ninguno sobre altas capacidades.	Desde 2008/2009 hasta 2014/2015	0	0	Ninguno.
Proyecto formación en el centro	Año escolar	Plazas ofertadas	Certificados Expedidos	Centro Educativo
Altas capacidades y diferenciación curricular.	2013/2014.	17	16	Ciudad de Columbia.
Diferenciación curricular para alumnos con altas capacidades.	2012/2013.	21	20	Ciudad de Columbia.
Proyecto en formación en calidad: título de la actividad.	Año escolar	Plazas ofertadas	Certificados Expedidos	Centro Educativo
Ninguno sobre altas capacidades.	Desde 2008/2009 hasta 2014/2015	0	0	Ninguno.

Tabla 80. Formación presencial impartida en el CTIF "Madrid Norte".

Cursos.	Año escolar	Plazas ofertadas	Certificados Expedidos	Maestros/profesores a los que se dirigen
Ninguno sobre altas capacidades.	Desde 2008/2009 hasta 2014/2015	0	0	Ninguno.
Seminarios	Año escolar	Plazas ofertadas	Certificados Expedidos	Centro educativo.
Profundización sobre aprendizaje cooperativo y alumnos con altas capacidades.	2013/2014	18	17	Colegio San José de Calasanz. Getafe.
Profundización en altas capacidades y diferenciación curricular para Educación Primaria.	2013/2014	14	14	Colegio Margarita Xirgú. Móstoles.
Profundización en altas capacidades y diferenciación curricular para Educación Infantil.	2013/2014	9	9	Colegio Margarita Xirgú. Móstoles.
Atención a los alumnos con altas capacidades.	2011/2012	13	13	CEIP Ágora. Brunete
Atención a los alumnos con altas capacidades.	2011/2012	14	14	CEIP Ágora. Brunete
Estrategias de intervención y metodología para alumnos de altas capacidades.	2011/2012	9	9	CEIP Las Artes. Pinto.
Altas capacidades.	2010/2011	14	13	CEIP Ágora. Brunete
Altas capacidades.	2010/2011	15	13	CEIP Ágora. Brunete

Altas capacidades.	2010/2011	10	9	CEIP Las Artes. Pinto.
Altas capacidades.	2010/2011	10	8	CEIP Las Artes. Pinto.
Altas capacidades.	2010/2011	15	15	Colegio la Cañada. Fuenlabrada.
Altas capacidades.	2010/2011	13	12	Colegio la Cañada. Fuenlabrada.
Alumnos con altas capacidades.	2009/2010	15	14	CEIP Las Artes. Pinto.
Alumnos con altas capacidades.	2009/2010	14	13	CEIP Ágora. Brunete
Alumnos con altas capacidades.	2009/2010	14	13	CEIP Ágora. Brunete
Grupos de trabajo	Año escolar	Plazas ofertadas	Certificados Expedidos.	Maestros/profesores a los que se dirigen
Ninguno sobre altas capacidades.	Desde 2008/2009 hasta 2014/2015	0	0	Ninguno.
Proyecto formación en el centro: título de la actividad	Año escolar	Plazas ofertadas	Certificados Expedidos	Centro Educativo
Altas capacidades y diferenciación curricular.	2012/2013	20	19	Colegio Margarita Xirgú. Móstoles.
Plan de mejora de la atención al alumnado de altas capacidades.	2012/2013	18	18	Colegio San José de Calasanz. Getafe.
Proyecto en formación en calidad: título de la actividad.	Año escolar.	Plazas ofertadas	Certificados Expedidos	Centro Educativo
Ninguno sobre altas capacidades.	Desde 2008/2009 hasta 2014/2015	0	0	Ninguno.

Tabla 81. Formación presencial impartida en el CTIF "Madrid Sur".

Cursos	Año escolar	Plazas ofertadas	Certificados Expedidos	Maestros/profesores a los que se dirigen
Atención educativa a alumnos con altas capacidades.	2011/2012	40	32	Maestros de Ed. Primaria y segundo ciclo de Ed. Infantil.
Seminarios.	Año escolar.	Plazas ofertadas	Certificados Expedidos	Centro educativo
Profundización sobre aprendizaje cooperativo y alumnos con altas capacidades.	2013/2014	15	13	CEIP García Lorca. Alcalá de Henares.
Diferenciación curricular para alumnos con altas capacidades intelectuales	2012/2013	14	12	CEIP Pinocho. Torrejón de Ardoz.
Atención al alumnado con altas capacidades y con talento. Profundización. (Cancelado).	2010/2011	13	13	CEIP Joaquín Blume. Torrejón de Ardoz.
Atención al alumnado con altas capacidades y con talento. Profundización.	2010/2011	14	13	CEIP Peñas Albas. Villalbilla
Atención al alumnado con altas capacidades.	2009/2010	16	13	CEIP Peñas Albas. Villalbilla
Atención al alumnado con altas capacidades.	2009/2010	19	16	CEIP Joaquín Blume. Torrejón de Ardoz.

Grupos de trabajo	Año escolar	Plazas ofertadas	Certificados Expedidos	Maestros/profesores a los que se dirigen
Ninguno sobre altas capacidades.	Desde 2008/2009 hasta 2014/2015	0	0	Ninguno.
Proyecto formación en el centro: título de la actividad	Año escolar.	Plazas ofertadas	Certificados Expedidos	Centro Educativo
Ninguno sobre altas capacidades.	Desde 2008/2009 hasta 2014/2015	0	0	Ninguno.
Proyecto en formación en calidad: título de la actividad	Año escolar	Plazas ofertadas	Certificados Expedidos	Centro Educativo
Ninguno sobre altas capacidades.	Desde 2008/2009 hasta 2014/2015	0	0	Ninguno.

Tabla 82. Formación presencial impartida en el CTIF "Madrid Este".

Cursos	Año escolar	Plazas ofertadas	Certificados Expedidos	Maestros/profesores a los que se dirigen
Identificación, estrategias de intervención y materiales para trabajar con alumnos de altas capacidades.	2009/2010	40	23	Maestros y orientadores EOEPs.
Enriquecimiento o del currículum ordinario a través de los materiales empleados con alumnos de altas capacidades.	2008/2009	40	0	Maestros.
Seminarios	Año escolar	Plazas ofertadas	Certificados Expedidos	Centro educativo
Altas capacidades y diferenciación curricular.	2012/2013	21	19	CEIP Príncipes de Asturias. Pozuelo de Alarcón.
Atención al alumnado con altas capacidades y con talento y diferenciación curricular.	2011/2012	12	11	CEIP Siglo XXI. Las Rozas.
Atención al alumnado con altas capacidades y con talento y diferenciación curricular.	2010/2011	10	10	CEIP Siglo XXI. Las Rozas.
Altas capacidades y diferenciación curricular.	2010/2011	10	9	CEIP Vicente Aleixandre. Las Rozas.

Atención al alumnado con altas capacidades y con talento y diferenciación curricular	2010/2011	10	9	CEIP Siglo XXI. Las Rozas.
Altas capacidades y diferenciación curricular.	2010/2011	8	7	CEIP Vicente Aleixandre. Las Rozas.
Atención al alumnado con altas capacidades y con talento y diferenciación curricular	2009/2010	13	12	CEIP Siglo XXI. Las Rozas.
Atención al alumnado con altas capacidades y con talento y dife. curricular	2009/2010	14	14	CEIP Vicente Aleixandre. Las Rozas.
Elaboración de materiales para atender a alumnos con altas capacidades.	2008/2009	14	11	CEPP Ntra. Sra. De Lourdes. Torrelodones.
Grupos de trabajo.	Año escolar.	Plazas ofertadas	Certificados Expedidos	Maestros/profesores a los que se dirigen
Recursos educativos para alumnos de altas capacid.	2014/2015	4	4	CEIP Clara Campoamor. Alpedrete.
Diseño de orientaciones para una mejor atención educativa en alumnos con altas capacidades.	2013/2014	4	4	EOEP Guadarrama.

Diseño de talleres educativos interdisciplinar para la atención de alumnos con altas capacidades	2012/2013	11	11	CEIP Clara Campoamor. Alpedrete.
Proyecto formación en el centro: título de la actividad	Año escolar	Plazas ofertadas	Certificados Expedidos	Centro Educativo
Ninguno sobre altas capacidades.	Desde 2008/2009 hasta 2014/2015	0	0	Ninguno.
Proyecto en formación en calidad: título de la actividad	Año escolar	Plazas ofertadas	Certificados Expedidos	Centro Educativo
Ninguno sobre altas capacidades.	Desde 2008/2009 hasta 2014/2015	0	0	Ninguno.

Tabla 83. Formación presencial impartida en el CTIF "Madrid Oeste".

Cursos	Año escolar	Plazas ofertadas	Certificados Expedidos	Maestros/profesores a los que se dirigen
Ninguno sobre altas capacidades.	Desde 2008/2009 hasta 2014/2015	0	0	Ninguno.
Seminarios	Año escolar	Plazas ofertadas	Certificados Expedidos	Centro educativo
Aprendizaje Cooperativo y alumnos con altas capacidades.	2013/2014	10	9	CEIP República del Uruguay. Madrid.
Aprendizaje Cooperativo y alumnos con altas capacidades.	2013/2014	14	13	CEIP Alhambra. Madrid.
Atención al alumnado con alta capacidad.	2012/2013	Sin información		CEIP Alhambra. Madrid.
Grupos de trabajo	Año escolar	Plazas ofertadas	Certificados Expedidos	Maestros/profesores a los que se dirigen
Elaboración de recursos curriculares para alumnado de altas capacidades intelectuales.	2014/2015	4	4	CEIP Álvaro de Bazán. Madrid.
Aprendizaje Cooperativo y alumnos con altas capacidades.	2013/2014	9	7	CEIP República del Uruguay. Madrid.
Aprendizaje Cooperativo y alumnos con altas capacidades.	2013/2014	14	13	CEIP Alhambra. Madrid.
Atención al alumnado con alta capacidad.	2012/2013	13	13	CEIP Alhambra. Madrid.

Proyecto formación en el centro: título de la actividad	Año escolar	Plazas ofertadas	Certificados Expedidos	Centro Educativo
Ninguno sobre altas capacidades.	Desde 2008/2009 hasta 2014/2015	0	0	Ninguno.
Proyecto en formación en calidad: título de la actividad	Año escolar	Plazas ofertadas	Certificados Expedidos	Centro Educativo
Ninguno sobre altas capacidades.	Desde 2008/2009 hasta 2014/2015	0	0	Ninguno.

Tabla 84. Formación presencial impartida en el CTIF "Madrid Capital".

Los datos relativos a las actividades de formación permanente en línea sobre el tópico objeto de estudio se han obtenido tras la realización de un estudio íntegro de las webs sobre oferta académica de los distintos CTIF existentes en Madrid, los cuales centralizan esta demanda en el CRIF “Las Acacias” y éste último desde el curso 2008/2009 hasta la actualidad 2014/15, ha impartido 206 cursos, pero ninguno de ellos ha tratado las altas capacidades.

En la figura 78 se puede observar la oferta en formación permanente específica en altas capacidades en la CAM, en base a la emisión de certificados por parte de los participantes de los mismos desde su creación hasta la fecha. Se aprecia que durante el curso 2014/2015, se redujo el número de propuestas académicas en la temática de las altas capacidades. Por el contrario, en los cursos 2010/2011 y 2013/2014 es cuando más formación permanente en superdotación se ha impartido.

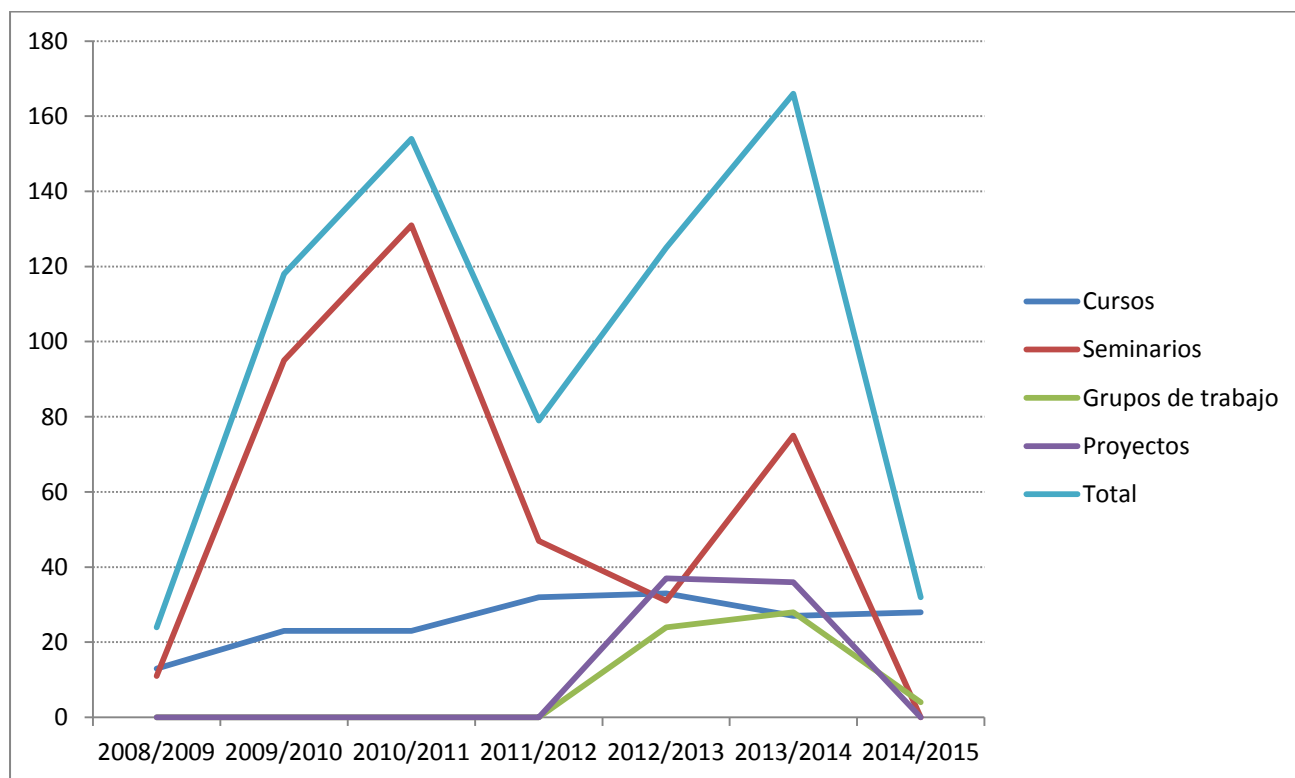


Figura 78. Evolución certificados emitidos en la formación permanente relacionada con la superdotación.

Capítulo 11. Conclusiones

En este capítulo se exponen las conclusiones, de la presente tesis doctoral, estructuradas en cinco epígrafes y se añaden las limitaciones, así como posibles líneas de investigaciones futuras en la presente temática.

A lo largo del desarrollo del mismo, se trasmite al lector una visión individual y global de los tres ámbitos más significativos implicados en la educación de los alumnos de altas capacidades: formación, conocimientos y evaluación personal. Con el fin de *“elaborar una radiografía actual sobre la formación, conocimientos y evaluación personal de maestros y profesores de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria, ante el alumnado de altas capacidades en las aulas”*.

11.1 Conclusiones sobre el ámbito formación

El ámbito formación remite al primer objetivo planteado en el estudio de campo:

Estudiar la formación que reciben los docentes sobre altas capacidades en:

- Formación inicial en las Facultades de Educación y Escuelas Universitarias de la CAM.
- Formación permanente en Estudios de Postgrado, Centros Territoriales de Innovación y Formación (CTIF) y Centro Regional de Innovación y Formación “Las Acacias” (CRIF) de la CAM.

Sobre la formación inicial de maestros y profesores, de los catorce centros que imparten en la autonomía madrileña estudios de Grado Maestro en Educación Infantil y Educación Primaria (véase tablas 75 y 76), tan sólo cuatro instituciones disponen en sus planes de estudio de una asignatura independiente sobre altas capacidades y otros ocho, tratan el tópico dentro de una asignatura como tema o bloque de contenidos (véase Anexos V y VI).

De los once centros que imparten en la comunidad autonómica madrileña el Máster Formación del Profesorado de ESO y Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas (véase tabla 77), ninguno de ellos recoge en sus planes de estudio una asignatura independiente de altas capacidades y tan sólo dos, desarrollan un tema o bloque de contenidos relativos a altas capacidades dentro de una asignatura (véase Anexo VII).

Del análisis de los anteriores datos, se deduce que la formación inicial que reciben tanto maestros como profesores es insuficiente para poder atender en un futuro inmediato a estos alumnos en sus aulas.

En este punto, es importante mencionar las siguientes puntualizaciones: por un lado, los profesores que trabajan en Educación Secundaria en muchos casos no reciben ningún tipo de conocimiento sobre altas capacidades ni en la facultad ni en el Máster y luego, en la práctica y desempeño de su trabajo diario en las aulas educativas, se ven obligados a ocuparse del proceso educativo de

estos alumnos. Por el otro, los maestros igualmente reciben una formación no suficiente, puesto que dependiendo de la universidad en la que estudien y de la mención a la que opten dispondrán de un mayor o menor nivel de competencia en la temática, ya que las facultades con régimen privado incluyen más el tópico de las altas capacidades que las públicas. Además, la especialidad que más formación recibe es la de Pedagogía Terapéutica (Educación Especial, Atención Temprana, etc.) y los profesionales con dicha acreditación suelen atender a los educandos con altas capacidades de manera específica a través de programas de intervención, los cuales se desarrollarán en distintas sesiones semanales a lo largo del curso dentro o fuera del aula en la que se encuentran escolarizados. No obstante, éste no es el profesional que le suele impartir la docencia de las distintas áreas curriculares ni tampoco el que convive con ellos la mayor parte de la jornada escolar, es decir, el profesor de aula. Por tanto, se repite de nuevo la situación de los profesores de Educación Secundaria en los maestros de Educación Infantil y Primaria, ahora bien en un número algo más bajo, porque afecta sólo a los que no han seleccionado dicha mención en su formación y no han estudiado en un régimen privado.

En cuanto a la formación permanente específica en altas capacidades para maestros y profesores ofertadas en la CAM por los distintos CTIF, el CRIF “Las Acacias” y los estudios de Postgrado en el curso 2014-2015, se detecta:

- No existencia de formación en línea en esta temática desde la instauración de los CTIF y CRIF “Las Acacias” hasta el día de hoy.
- La oferta prácticamente inexistente de cursos, seminarios, grupos de trabajo y proyectos de formación permanente presenciales sobre altas capacidades. Considerando los datos de los últimos siete años, desde la creación de los CTIF y CRIF “Las Acacias” hasta la fecha, se destaca la irregular programación en la materia del presente estudio; siendo una posible causa la falta de un plan a medio-largo plazo por parte de la Consejería de la CAM (véase tablas 79-84 y figura 78).

- En estudios de Postgrado, únicamente dos universidades madrileñas incluyen en su propuesta académica de Postgrado estudios vinculados con la superdotación, (véase tabla 78).

En síntesis, el estudio del ámbito de formación docente sobre las altas capacidades pone de manifiesto que en la actualidad existe una oferta académica limitada al respecto. En ello, coincidimos con Castro (2005) y Medina (2006), después de una década.

Por estas razones es importante destacar que, la ausencia de propuestas académicas docentes impide disponer de medios para que educandos con altas capacidades puedan adquirir conocimientos.

11.2 Conclusiones sobre el ámbito conocimientos

El ámbito conocimientos responde al segundo objetivo propuesto en el estudio de campo:

Describir el nivel de conocimiento ante las altas capacidades de los docentes respecto a:

- Identificación y detección de alumnos.
- Respuestas educativas a estos educandos.

En cuanto a la identificación y detección de los alumnos superdotados, más de la mitad de los maestros y profesores en activo contestan que no tienen ningún alumno de alta capacidad en el aula. Este dato está por debajo de la prevalencia aportada por diversos autores, como: Terman (1925) -entre 1 y 5%- , Wallace (1988) -sobre 5%-, Gagné (1985) -entre el 2 y el 5%-, Reyero y Tourón (2003) -entre 3 y el 5%-, García (1985) -sobre el 6% en la población española- y Renzulli (1978) -entre el 15 y 20%-.

Además, en general, los docentes en activo subestiman el número de alumnos superdotados en el aula (véase tabla 55). Esta situación podría ser consecuencia de:

- Observación y reflexión personal limitada para reconocer con seguridad una serie de indicadores que ponen de manifiesto la existencia de altas capacidades en los estudiantes de sus aulas, los cuales se dividen en función a cuatro rasgos: cognitivos, metacognitivos, creatividad y motivacionales y de personalidad (Calero, García y Gómez, 2007; Jiménez, 1993, 1995; Martínez y Guirado, 2010). Esto se constata en identificar a un menor número de superdotados, es decir, al no ser capaces los docentes de reconocer los síntomas que manifiestan los escolares más capaces en clase, no se puede poner en marcha el protocolo de actuación y por tanto, no se les realizará la correspondiente evaluación psicopedagógica, la cual confirma o no el posible diagnóstico de altas capacidades. De modo que, no se les identifica.

- No disponer de un informe psicopedagógico previo en el que se especifique las altas capacidades que tiene un educando. Por tanto, no sienten que forma parte de su competencia como docente realizar un procedimiento de observación sistemática que permita identificar las señales de superdotación y a continuación, poner en marcha el reglamento de actuación.

En ambos argumentos coincidimos con Tourón, Repáraz y Peralta (2006), los cuales han sido más detallados en el capítulo 5 de la presente tesis doctoral.

Resumiendo, los anteriores argumentos no quieren decir que no existan alumnos más capaces en las aulas, sino que estos se encuentra en una situación de no identificación y no diagnóstico porque los docentes manifiestan dificultades para reconocer y valorar sus rasgos, características o peculiaridades. (Peña, Martínez, Velázquez, Barriales y López, 2003). De ahí, la necesidad de un conocimiento específico por parte del profesorado ante los educandos con elevados potenciales.

En base a las respuestas educativas (véase tablas 54 y 71) la mitad de los profesores encuestados, en activo y en formación, consideran que la respuesta escolar ante alumnos con altas capacidades en las aulas debe ser enriquecimiento o adaptación curricular de ampliación. Por tanto, este grupo de docentes encuestados conoce el tipo de medida educativa que desde la perspectiva inclusiva debe ponerse en práctica ante los educando más capaces. En esta explicación coincidimos con Carpintero, Cabezas y Pérez, 2009. Además, dichos profesionales encuestados son conscientes de que dichas disposiciones conllevan una significativa implicación directa por su parte, al requerir de una propuesta de concreción curricular que debe integrarse dentro de sus programaciones de aulas con sus correspondientes objetivos, contenidos, metodología, agrupamientos y criterios de evaluación. La otra mitad de los encuestados seleccionaron otras medidas de atención. De ellas, la más elegida fue la flexibilización, la cual dispone de diferentes modalidades y pertenece al grupo de medidas extraordinarias. A pesar de lo

expuesto anteriormente, es adecuada en el proceso de enseñanza - aprendizaje de estos alumnos y concuerda con los datos obtenidos por Jiménez, Artiles, Ramírez y Álvarez, (2006). Sin embargo, no conlleva tanta implicación directa por parte del profesorado en el día a día porque la variante más puesta en práctica es la aceleración de curso, es decir, integrar al alumno con altas capacidades en un nivel superior al que le corresponde por edad y en el que recibirá el mismo tipo de atención que el resto de sus iguales "normales". Esta respuesta enlaza con el aspecto necesidades de atención que precisan estos alumnos.

La gran mayoría de los docentes, tanto en formación como en activo (véase tablas 49, 50, 66 y 67), son conscientes de que estos educandos requieren un tipo de atención diferente a la ordinaria por: pertenecer a un colectivo más amplio denominado alumno con necesidades específicas de apoyo educativo, formar parte del Plan de Atención a la Diversidad del centro educativo en el que están escolarizado y demandar un tipo de atención diferente a la ordinaria, según establece la normativa escolar vigente. Sin embargo, la mitad de ellos revelan que el nivel de atención que exigen por su parte, es igual que la de un alumno ordinario. De modo que, los profesores están informados de que requieren un tipo de atención distinta, pero desconocen el nivel de la misma. Aunque a primera vista, estos resultados pueden parecer contradictorios, se podrían argumentar por:

- No ser conocedores de las necesidades educativas especiales asociadas a la condición de superdotación, lo cual podría interpretarse por las carencias existentes en la formación inicial y permanente. Dichas necesidades pueden presentarse tanto por insuficiencia como por exceso de habilidades, pero tiene su correspondiente influencia en el desarrollo armónico y equilibrado del alumno en todas sus dimensiones. De ahí la importancia de conocerlas porque su desconocimiento implica una no adecuada respuesta educativa y por tanto, un desarrollo por debajo de sus habilidades y destrezas. En este argumento coincidimos con Elices, Palazuelo y Caño (2013).

- La falta de conocimientos procedimentales con los que hacer frente al proceso educativo de este alumnado, es decir, no saben cómo abordar el aprendizaje de estos educandos desde la asignatura que transmiten. Por tanto, diseñan y elaboran sus áreas curriculares como si fueran dirigidas a un alumno medio, cuando no es así. De nuevo se pone de manifiesto la importancia del conocimiento del profesorado en las respuestas educativas acordes a este grupo de alumnos.

En esta explicación concordamos con Bangel, Moon y Capobianco (2010); Peña (2000); Prieto y García (1999); Tourón, Fernández y Reyero (2002), quiénes plantean el conocimiento docente como la base esencial de la educación de los alumnos con altas capacidades, ya que éste les permitirá saber cómo poner en práctica las respuestas educativas adecuadas a este grupo heterogéneo día a día en sus aulas y según sus necesidades.

- La masificación y diversidad de alumnos que hay en las aulas en la actualidad, lo que supone que el maestro no disponga de tiempo para dedicar una atención preferente al alumno con altas capacidades y se incline ante otros, que a su juicio personal demandan más su dedicación.

En pocas palabras, de nuevo se pone de manifiesto la necesidad de conocimientos en docentes ante la educación de los alumnos con altas capacidades con el fin de proporcionarles una correcta respuesta educativa en las aulas ordinarias, a través de técnicas y estrategias metodológicas que permitan alcanzar el máximo desarrollo de sus potencialidades y de acuerdo a la actual ley escolar, LOMCE, (tratada en la presente tesis doctoral en el capítulo 6). En ello, volvemos a tener similares paralelas en las conclusiones de Castro (2005) y Medina (2006).

Es importante destacar que una falta de conocimientos por parte de maestros y profesores limita el desarrollo intelectual, social, académico y emocional del discente con elevados potenciales. Según *Ford (2012): “los *alumnos superdotados se desarrollan por debajo de sus posibilidades, obstaculizando su conversión en individuos de máximo interés para la sociedad*” (p.97).

*Ford (2012) expone que EE.UU. impulsa programas (identificación y detección) para aprovechar al máximo el potencial de los superdotados para los intereses de la sociedad americana, justo después de perder a la Unión Soviética la carrera aeroespacial del primer satélite (Spunik, 1957).

11.3 Conclusiones sobre el ámbito evaluación personal

Para desarrollar las conclusiones de este ámbito haremos referencia a los elementos de formación que están vinculados con él.

Dicho ámbito, evaluación personal, abarca el tercer objetivo planteado en el estudio de campo:

Analizar la evaluación personal que hacen de sí mismos los profesionales educativos en relación con:

- La preparación recibida en altas capacidades.
- La motivación, el interés y la preocupación hacia el colectivo heterogéneo de alumnos con altas capacidades intelectuales.
- La valoración de los recursos de los centros educativos.

En cuanto a la preparación específica sobre altas capacidades que han recibido los profesores en activo y/o están recibiendo los docentes en formación en las distintas facultades y universidades de la CAM, se pone de manifiesto que un elevado número de encuestados (véase figuras 26 y 51) exponen no haber recibido en su proceso de preparación como enseñante una temática específica en cuanto a la educación de los discentes con elevados potenciales. Estos resultados coinciden con la deficiente oferta académica en la autonomía madrileña expuesta en las conclusiones del ámbito de formación.

Casi la totalidad de profesores encuestados, tanto en activo como en formación (véase figuras 42 y 64) han expuesto considerar la formación recibida en altas capacidades insuficiente.

En referencia a la sensación y el sentimiento de sentirse preparado ante el proceso de enseñanza – aprendizaje de los alumnos más competentes, un porcentaje elevado de maestros y profesores en activo y en formación (véase figuras 39, 40, 41, 61, 62 y 63) han exteriorizado no considerarse estar listo para el tipo de atención que demandan por su parte este alumnado en las aulas. Las posibles causas de esta impresión, podrían deberse a:

- No haber recibido en su trayectoria académica una formación específica sobre la enseñanza de los alumnos con altas capacidades en las aulas escolares.
- Haber recibido una preparación ante educandos con elevados potenciales, pero ser ésta deficitaria en cuanto a teoría, práctica o ambas.

En este punto, es importante resaltar que la mitad de los maestros y profesores en activo que sí han recibido conocimientos específicos en la temática objeto de estudio no se sienten preparados a la hora de enseñar a estos escolares. Probablemente, puede deberse a:

- Unos estudios teóricos y prácticos escasos e insuficientes sobre cómo educar a los alumnos más competentes en el aula.
- Una privación de la puesta en práctica de los conocimientos recibidos por la ausencia de alumnos detectados como superdotados en el aula o por falta de motivación personal. Una ausencia de praxis, conlleva un olvido de los saberes y por tanto, el profesor puede considerarse no preparado ante estos estudiantes.
- Disponer de una óptima formación teórica y práctica, pero a la hora de llevarla al ejercicio con alumnos de altas capacidades, los resultados que se obtienen no son los esperados y deseables, en este momento, el profesor puede sentirse frustrado en su práctica educativa y en consecuencia, se considera no preparado.

En contraste con lo anterior, los profesores que actualmente se encuentran en formación y dicen haber recibido una cultura específica sobre la educación de estos alumnos, revelan en un número elevado estar preparados para atender en un futuro inmediato, en las aulas y desde su área, a estos alumnos. La diferente percepción entre ambos, podría corresponder con:

- Una mejora de los planes de estudios relativa al tópico de las altas capacidades, que están recibiendo desde sus facultades.

- Una inexistencia de puesta en práctica de los conocimientos que han adquirido en sus universidades, y por tanto, una posible sobrevaloración de las mismas.

Sobre la motivación, el interés y la preocupación por recibir formación específica en altas capacidades y atención educativa de este alumnado, casi la totalidad de profesores (véase figuras 44 y 65) expresan su deseo de incluir la temática objeto de estudio en las guías docentes de las diversas asignaturas que engloban la totalidad de sus estudios de Grado. No obstante, un número elevado de ellos (véase figuras 45 y 66) piensan que debe ser tratada como una temática compartida dentro de una asignatura.

Estos argumentos podrían explicarse por:

- No convencimiento de la importancia y necesidad de tratar este tema con la profundidad y el rigor que requiere, y por ello, no lo ven como asignatura independiente.
- Considerar que las altas capacidades no son tan prioritarias de atender en el aula, como pueden ser otros trastornos o dificultades (véase tablas 50 y 67). Este argumento conecta con los estereotipos, prejuicios y actitudes existente todavía en la actualidad en muchos de los profesionales del ámbito educativo en referencia a los alumnos más capaces, ya que, estos docentes cuando deben impartir la materia en un aula donde tiene un grupo de alumnos con una gran variedad educativa, se inclinan antes por los alumnos que se encuentran por debajo de la "normalidad" que por los educandos con elevados potenciales. Esta situación se puede argumentar porque en su pensamiento, disponen aún de la no necesidad de ayudar a estos escolares, al ser autosuficiente en su aprendizaje y tener un buen rendimiento (Martínez y Guirado, 2010; Guirado, 2015). Esto no es real y se ha tratado de explicar en el capítulo 2, de la presente tesis doctoral.

Por tanto, existe una motivación positiva por parte de los profesionales del ámbito educativo por instruirse en esta temática y así, poder identificar y proporcionar el tipo de respuesta educativa que demandan estos escolares, acorde a la legislación escolar vigente, LOMCE, y especificado en sus arts. 71 y 76. Ambos expuestos y tratados en la fundamentación teórica de la Presente tesis doctoral. La posible explicación a ello, podría ser:

- El deseo de maestros y profesores por hacer bien su trabajo hacia todo el alumnado.
- El cumplimiento por su parte de la ley escolar vigente.
- La percepción del alumno con altas capacidades desatendido, al no ser ellos mismos capaces de conseguir desarrollar al máximo todos sus potencialidades y teniendo como máxima prioridad el poder ocuparse de todos los alumnos de la manera adecuada.

En referencia a la valoración de los recursos de los centros educativos, un elevado número de profesores en activo (véase figura 46) reclaman que los centros escolares no disponen de dicho material con el que poder hacer frente al proceso educativo de estos alumnos. Las razones de ello, podrían ser:

- La falta de recursos económicos que afecta a la educación, la cual se ha visto sometida a recortes en los tiempos de crisis en los que vivimos
- Desconocimiento, por parte de maestros y profesores, del requerimiento por parte de estudiantes con elevados potenciales de un material adicional específico en determinados momentos, con los que poder combinar su respuesta educativa.
- Ignorancia por parte de los profesionales del ámbito educativo de la existencia de material adicional para trabajar en sus aulas con los alumnos más capaces.

En este aspecto, concordamos con Castro (2005), quién exponía la ausencia de recursos materiales con los que poder hacer frente al proceso de aprendizaje de estos alumnos.

En definitiva, la evaluación personal ha demostrado que los docentes exteriorizan una motivación alta en colaborar en el proceso educativo de estos alumnos y recibir una adecuada formación que le permita su puesta en práctica en las aulas, siempre y cuando dispongan de los recursos materiales específicos. No obstante, motivación, el interés y la predisposición docente son los pilares para mejorar la educación de los alumnos.

Para finalizar con lo propuesto, el futuro desarrollo de la atención de los alumnos de altas capacidades reside en la voluntad de las instituciones públicas correspondientes a la hora de impulsar actuaciones en virtud de la ley vigente.

11.4 Conclusiones finales

Los objetivos planteados en el presente estudio de campo partieron de que maestros y profesores, mediante la formación inicial y/o permanente recibida disponen de los conocimientos suficientes para proporcionar las respuestas educativas adecuadas a los alumnos de altas capacidades en las aulas madrileñas. De la misma forma, estudiar si se consideran formados en la educación de estos discentes.

Los resultados obtenidos en los tres ámbitos principales: formación, conocimientos y evaluación personal vislumbraron que debido a deficiencias formativas u otros motivos, los maestros y profesores en Madrid carecen de preparación para atender el proceso de enseñanza – aprendizaje de los educandos de altas capacidades en sus aulas.

La presente investigación señala las deficiencias formativas existentes en el cuerpo de maestros y profesores de Educación Infantil, Primaria y Secundaria encuestados. Del mismo modo, ha evidenciado que no existen otros motivos que podrían explicar las insuficiencias en la preparación de los profesionales de la educación, como podía haber sido la falta de motivación y/o interés ante el tópico que nos ocupa.

Una de las implicaciones que conlleva la no confirmación de la finalidad principal es, que los alumnos de altas capacidades no reciben una respuesta educativa en las aulas por parte de los docentes conforme a sus características y peculiaridades. Además, un número significativo de ellos no es identificado por los profesores y por tanto, no se pone en marcha el protocolo de actuación correspondiente.

El estudio de campo realizado ha demostrado ser una herramienta válida para disponer de una radiografía actual sobre la formación, conocimientos y evaluación personal de maestros y profesores de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria ante el alumnado de altas capacidades en las aulas madrileñas.

Para poder comprobar la generalización de las conclusiones de la presente investigación en otras comunidades autónomas o incluso a nivel nacional, habría que poner en práctica un estudio estadístico.

Una propuesta de mejora en base a los resultados obtenidos en la presente tesis doctoral sería, incluir en los planes de estudio de los Grados de Infantil y Primaria, así como en el Máster de Formación del Profesorado de ESO y Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas, al menos una asignatura específica en altas capacidades con carácter obligatorio y con independencia de la mención / especialidad por la que se opte, tal y como ya existen para otras discapacidades o trastornos. En esta proposición coincidimos con Castro (2005).

De la misma forma y con el fin de proporcionar a los profesionales del ámbito de la educación en ejercicio de una adecuada formación en la presente temática, se propone la creación de una campaña extraordinaria de concienciación, formación y seguimiento obligatorio en la educación de educandos de altas capacidades.

11.5 Comparación de estos resultados con otras investigaciones

Se pueden comparar los resultados obtenidos en el presente estudio de campo con líneas similares de investigación presentadas hace aproximadamente una década. Una de ellas fue la planteada por Medina (2006), y la otra por Castro (2005)

De las conclusiones argumentadas por Medina (2006), mantenemos resultados coetáneos en ciertos aspectos planteados en los ámbitos: formación, conocimiento y evaluación personal.

Sobre la primera, se expone el alto porcentaje de profesionales del ámbito educativo que no han recibido una preparación específica en la educación de los alumnos con altas capacidades. Como consecuencia de ello, muchos de estos escolares finalizan su periodo escolar sin ser identificados y

diagnosticados y por tanto, no reciben el tipo de respuesta educativa que requieren acorde a sus necesidades.

Con respecto a la segunda, se presenta un bajo porcentaje de experiencia docente en clase con superdotados, lo cual demuestra la falta de formación del profesorado para identificar a estos educandos en las aulas y la infravaloración en su prevalencia.

En cuanto a la tercera, se exterioriza un número significativo de docentes que presentan el deseo de recibir una formación específica en la temática objeto de estudio, ya que de esta forma podrán proporcionar a estos escolares la atención específica que solicitan.

De las consecuencias expuestas por Castro (2005) sostenemos resultados similares en los siguientes elementos:

Los profesionales educativos han adquirido una formación inicial, en sus universidades de referencia, insuficiente en la enseñanza de los alumnos con altos potenciales. Su conocimiento más amplio y profundo en este tema lo han recibido tras finalizar sus estudios universitarios, a través de la formación permanente. Por tanto, se plantea una mejora en los planes de estudio de formación inicial de maestros y profesores.

Los maestros no se sienten preparados para atender en sus clases a los alumnos de altas capacidades, con independencia de su nivel de conocimiento. Concretamente, este dato diez años más tarde ha empeorado, puesto que los resultados obtenidos en el presente estudio han sido más elevados.

Un elevado número de docentes consideran que los superdotados deben recibir una atención específica diferente a la que se le proporciona al resto de iguales que cursan dentro de la normalidad.

Un número significativo de profesores quieren recibir formación específica en la educación de los alumnos con altas capacidades, por lo tanto manifiestan motivación e interés.

Los maestros en un porcentaje alto, exponen no haber tenido en su aula estudiantes con superdotación o lo desconocen, por tanto, no reconocen al este grupo heterogéneo.

Las diferentes CTIF de las distintas áreas territoriales de Madrid junto con el CRIF "Las Acacias" deben impulsar la formación de la enseñanza de los alumnos con altas capacidades en la comunidad madrileña, ya que a través de cursos, seminarios y proyectos de investigación se proporcionará un conocimiento teórico y práctico a maestros - profesores que les permitirá identificar a estos alumnos y así, poder elaborar un diseño y su puesta en práctica de diversas respuestas educativas acordes a sus peculiaridades.

11.6 Limitaciones

Una de las limitaciones que presenta la tesis doctoral recae en basar el estudio de campo sobre la formación, conocimientos y evaluación personal de maestros - profesores de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, en los resultados obtenidos en un cuestionario, las guías docentes y las propuestas de formación. Este hecho ha provocado que se deje sin investigar el efecto en el alumnado de altas capacidades, porque no se ha realizado una observación directa ni en el desarrollo de las clases ni en las respuestas educativas, que día a día, dichos docentes plantean en sus aulas.

Otra condición que se asume son las inconveniencias derivadas del empleo de un autoinforme, puesto que la información que se recoge es la que afirma un sujeto sobre sí mismo, sin comprobación directa de la veracidad de la misma.

Uno de los obstáculos a los que se ha tenido que hacer frente, es la no disposición de datos actuales referidos al curso 2014/2015 sobre el número de alumnos matriculados en el cuarto curso de los Grados de Educación Infantil y Primaria, así como el referido a estudiantes del Máster de Formación del Profesorado de ESO y Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas, por parte de

la secretaría de alumnos de ciertas universidades. A pesar de haber contactado con ellas por correo electrónico, telefónicamente y de forma presencial.

Otra restricción fue no disponer de datos sobre el número de profesionales en las tres etapas educativas no universitarias en ejercicio en centros públicos, privados - concertados y privados de Madrid capital en el actual curso académico, aunque se presentó dicha solicitud personalmente en el Registro de la Dirección Territorial de Madrid Capital.

Estas condiciones obligaron a estimar los números reales no disponibles, por lo que el margen de error de los resultados numéricos se ha visto incrementado.

11.7 Posibles líneas de investigación futuras.

En base a una de las limitaciones detectadas en la presente tesis doctoral, se plantea una posible futura investigación encaminada a realizar un estudio sobre el efecto de la formación, conocimientos y motivación de los docentes del ámbito educativo de las etapas no universitarias, incluyendo una observación directa en las aulas junto con una encuesta dirigida a los alumnos de altas capacidades con el fin de comprobar las consecuencias en ellos.

Otras posibles líneas de estudio podrían ser:

- Hacer un estudio comparativo sobre cómo influye en el proceso de enseñanza – aprendizaje de escolares con superdotación la ausencia de formación de sus docentes; partiendo de investigaciones realizadas en otros países en la que maestros y profesores cuentan con una elevada formación y conocimientos específicos en altas capacidades.
- Buscar algún centro escolar en nuestro país que dispongan de alumnos con altas capacidades y de un equipo docente con formación en dicha temática, con el fin de investigar el desarrollo intelectual, social y emocional de estos escolares y poder establecer diferencias con el resto de iguales que se encuentran escolarizados en colegios cuyos

profesionales educativos no tienen formación específica en superdotación.

- Analizar con más profundidad los cursos de libre elección por parte de los docentes del ámbito educativo, es decir, los cursos de formación permanente impartidos por los CTIF de las distintas áreas territoriales y del CRIF "Las Acacias" junto con los estudios de Postgrados específicos en altas capacidades, con el fin de detectar insuficiencias y proporcionar una correcta formación teórica y práctica en el proceso de identificación de este grupo heterogéneo y de las respuestas educativas que deben recibir. De la misma forma, este análisis se puede extender a la formación universitaria de maestros en los Grados de Infantil y Primaria y de profesores de Secundaria, en el Máster de Formación del Profesorado de ESO y Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas.
- Estudiar las propuestas de formación permanente en altas capacidades ofertadas en los distintos CTIF y CRIF de todas las comunidades autónomas españolas en los últimos siete años, y así poder hacer un estudio comparativo a nivel nacional sobre la formación del profesorado en superdotación y su efecto en la identificación y/o detección del alumnado con altas capacidades y sus respuestas educativas.

Referencias bibliográficas

- Acereda, A. (2000). *Niños superdotados*. Madrid: Pirámide.
- Acereda, A. & Sastre, S. (1998). *La superdotación: Personalidad, evaluación y tratamiento psicológico*. Madrid: Síntesis Psicología.
- Albert, R.S., & Runco, M.A. (1986). The achievement of eminence: a model based on a longitudinal study of exceptionally gifted boys and their families. En R.J. Sternberg, & J.E. Davison (Eds), *Conceptions of giftedness*. (pp. 332- 357). New York, USA: Cambridge University Press.
- Allport, G.W. (1968). *La naturaleza del prejuicio*. Buenos Aires: Eudeba.
- Alonso, J.A. (1990). Bajo rendimiento escolar y/o fracaso escolar. En Y. Benito (Coord), *Problemática del niño superdotado*. (pp. 75-84). Salamanca: Amarú.
- Alonso, M. (2000). *¿Qué es la creatividad?* Madrid: Biblioteca Nueva.
- Alonso, J.A. & Benito, Y. (1996). *Superdotados: adaptación escolar y social en Secundaria*. Madrid: Narcea.
- Álvarez, M. (2003). Situación de los niños con sobredotación intelectual en España. En J.A. Alonso, J.S. Renzulli, & Y. Benito (Eds.), *Manual Internacional de Superdotados: Manual para profesores y padres*. (pp. 221-240). Madrid: EOS.
- Anguita, R. (1997). Algunas claves de la historia de la formación del profesorado en España para comprender el presente. *Revista Interuniversitaria Formación Profesorado*, 30, 97-109.
- Apraiz de Elorza, J. (1995). *La educación del alumnado con altas capacidades*. Vitoria: Dpto. de Educación, Universidades e Investigación, Gobierno Vasco.

- Arocas, E., Martínez, P., & Martínez, M.A. (2009). *Intervención con el alumnado de altas capacidades en Educación Secundaria Obligatoria*. Valencia: Consejería de Cultura, Educación de la Generalitat Valenciana
- Arocas, E., & Vera, G. (2012): *Altas capacidades intelectuales: Programa de Enriquecimiento Curricular*. Madrid: CEPE
- Arocas et al. (2002). Cuestionario para familias. Educación Infantil y Primaria. En E. Arocas et. al., (Eds.), *Orientaciones para la evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades*. (pp.40). Valencia: Consejería de Cultura, Educación de la Generalitat Valenciana.
- Artola, T. et. al., (2004). *PIC. Prueba de imaginación creativa*. Madrid: TEA.
- Artola, T. et. al., (2003). *EDAC. Escala de detección de alumnos con altas capacidades*. Madrid: Albor Cohs.
- Ávila, A., & Holgado, J.A. (2008). *Formación del Magisterio en España: La legislación normalista como instrumento de poder y control (1834-2007)*. Madrid: Ministerio de Educación, política social y deporte.
- Baddeley, A. (1981). The concept of working memory: a view of its current state and probable future development. *Cognition*, 10, 17-23.
- Balaguer, A.P. (2014). *Diversidad, discapacidad, altas capacidades intelectuales y trastornos del espectro autista*. Barcelona: UOC.
- Ballarín, P. (1987). *La escuela normal de maestros de Almería en el S.XIX*. Granada: Universidad.
- Bangel, N.J., Moon, S.M., & Capobianco, B.M. (2010). Preservice Teachers' Perceptions and Experiences in gifted Education Training Model. *Gifted Child Quarterly*, 54 (3), 208-221.

- Beltrán, J. (2003). *Enseñar a aprender*. Conferencia de clausura del Segundo Congreso EDUCARED. Madrid: Retrieved 2 de diciembre de 2014 from <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/psicevol/CURRICULUMS/ENSENAR%20A%20APRENDER.htm>
- Benito, Y. (1990). Identificación o diagnóstico del niño superdotado. En Y. Benito (Ed.), *Problemática del niño superdotado*. (pp. 19-68). Salamanca: Amarú.
- Benito, Y. (1994). Definición, pautas de intervención y educación de padres y profesores. En Y. Benito (Coord.), *Intervención e investigación psicoeducativa en alumnos superdotados*. (pp. 79-93). Salamanca: Amarú.
- Benito, Y. (1999). *¿Existen los superdotados?* Barcelona: Praxis.
- Benito, Y., & Moro, J. (1997). *Proyecto para la Identificación Temprana de Alumnos Superdotados*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Bennett, G.K., Seashore, H.G., & Wesman, A.G. (1990). *Pruebas de Aptitud Diferencial (DAT). Manual del Instructor*. México D.F., México: El Manual Moderno.
- Betts, G.T., & Neihart, M. (1988). Profiles of the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 32 (2), 248-253.
- Boal, M.T., & Expósito, M.M. (2011). Medidas de intervención específica para alumnos con altas capacidades en la Comunidad de Madrid: Respuestas educativas y programa de enriquecimiento. En J.C. Torrego (Coord.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo*. (pp. 53-87). Madrid: SM.
- Bonals, J., & Sánchez, M. (2007). *Manual de asesoramiento Psicopedagógico*. Barcelona: GRAO.

- Borkowski, J.G., & Peck, V. (1986). Causes and consequences of Metamemory in gifted children. En R.J. Sternberg, & J.E. Davison (Eds.), *Conceptions of giftedness*. (pp. 182-200). New York, USA: Cambridge University Press.
- Brophy, J., & Good, T. (1974). Teacher's communication of differential expectations for children's classroom performance: some behavior data. *Journal of Education Psychology*, 61, 365- 374.
- Butler- Por, N. (1993). Underachieving Gifted Students. En K.A. Heller, F.J. Mönks, & A. Passow (Eds), *International handbook of research and development of giftedness and talent*. (pp. 649–668). Oxford, Oxfordshire, UK: Pergamon.
- Cadije, J., & Porto, A. (2002). Intervención y educación de sobredotados. *Revista Bordón*, 54 (2 y 3), 241-254.
- Calero, M.D. (2004). Validez de la evaluación del potencial de aprendizaje. *Psicothema*, 16 (2), 217-221.
- Calero, M.D., García, M.B., & Gómez, T. (2007). *Sobredotación intelectual: conceptualización, evaluación y respuesta educativa*. Sevilla: Junta de Andalucía- Consejería de Educación.
- CAM (2001). *Resolución de 24 de enero de 2001, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se determinan los procedimientos para orientar la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones de sobredotación intelectual y se establecen, en su caso, y con carácter excepcional, los plazos para flexibilizar el periodo de escolarización obligatoria de dicho alumnado*. BOCM núm. 37, de 13 de febrero.
- CAM (2005). *Orden 70/2005, de 11 de enero, para la flexibilización de la duración de las diferentes enseñanzas escolares para los alumnos con necesidades educativas específicas por superdotación intelectual*. BOCM núm. 17, de 21 de enero.

- CAM (2007). Orden 3661/2007, de 6 de julio, por la que se regula para la Comunidad de Madrid la implantación y la organización de las enseñanzas de idiomas de régimen especial derivadas de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOCM núm. 167, de 16 de julio.
- CAM (2008). Orden 2883/2008, de 6 de junio, por la que se regula la formación permanente del profesorado. BOCM, núm. 149, de 24 de junio.
- CAM (2008). Decreto 73/2008, de 3 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se regula el régimen jurídico y la estructura de la formación permanente de la Comunidad de Madrid. BOCM núm. 166, de 14 de julio.
- CAM (2008). Orden 3980/2008, de 31 de julio, por la que se desarrolla el Decreto 73/2008, de 3 de julio, por el que se regula el régimen jurídico y la estructura de la red de formación permanente del profesorado de la Comunidad de Madrid. BOCM núm. 200, de 22 de agosto.
- Campione, J.C., & Brown, A.L. (1978). Toward a Theory of Intelligence: contributions from research with retarded Children. *Intelligence*, 2, 279-304.
- Caño del, M. (2001). Formación inicial del profesorado y atención a la diversidad: alumnos superdotados. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 40, 35-146.
- Carpintero, E., Cabezas, D., & Pérez, L. (2009). Inteligencias múltiples y altas capacidades. Una propuesta de enriquecimiento basada en el modelo de Howard Gardner. *Faisca: Revista de Altas Capacidades*, 14, 4–13.
- Casado, M. (2009). Identificación del alumno con altas capacidades intelectuales. *Revista digital Innovación y Experiencias Educativa*, 25, 1-15. Retrieved 14 de junio de 2014 from http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_25/MANUEL_CASADO_BARRAGAN01.pdf

- Casanova, M.A. (2000). Presentación. En L. Pérez, & P. Domínguez (Eds.), *Superdotación y adolescencia: Características y necesidades en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejería de Educación.
- Casanova, M.V. (2007). *Altas capacidades: un desafío educativo*. Madrid: Dirección General de Promoción Educativa.
- Casas, M. (1999). Cambio de actitudes en contextos interculturales en Barcelona: Actividades lúdicas y modificación de prejuicios. *Scripts Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 3, 32-54. Retrieved 2 de febrero de 2014 from <http://www.ub.es/geocrit/sn-44.htm>
- Castejón, J.L., & Navas, L. (2009). *Aprendizaje, desarrollo y disfunciones. Implicaciones para la enseñanza en la Educación Secundaria*. Alicante: Club Universitario.
- Castejón, J.L., Prieto, M.D., & Rojo, A. (1997). Modelos y estrategias de identificación del superdotado. En M.D. Prieto (Ed.), *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado*. (pp. 17-40). Granada: Aljibe.
- Castelló, A. (1994). Inteligencia humana. En Y. Benito (Coord.), *Intervención e investigación psicoeducativa en alumnos superdotados*. (pp. 17-26). Salamanca: Amarú.
- Castelló, A. (2008). Bases intelectuales de la excepcionalidad: un esquema integrador. *Revista Española de Pedagogía*, 240, 203-220.
- Castelló, A., & Batlle, C. (1998). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo. *Faisca: Revista de Altas Capacidades*, 6, 26-66.
- Castro, M.L. (2005). *Conocimientos y actitudes de maestros de Educación Infantil, Educación Primaria y estudiantes de magisterio sobre niños superdotados intelectualmente*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

- Cheng, P. (1993). Metacognition and Giftedness: The State of the Relationship. *Gifted Child Quarterly*, 27 (3), 105-111.
- Chi, M.T., Glaser, R., & Rees, E. (1982). *Expertise in problem solving*. En R.J. Sternberg (Ed), *Advances in the psychology of human intelligence*. (pp. 7-75). Edison, Nueva Jersey, USA: Erlbaum Hillsdale.
- Coan, R.W., & Cattell, R.B. (1990). *ESPQ Cuestionario de personalidad para niños*. Madrid: TEA.
- Comes, G., Díaz, E.M., Luque de la Rosa, A., & Ortega, J.M. (2009). Análisis de la legislación española sobre la educación del alumno con altas capacidades. *Escuela Abierta*, 12, 9-31.
- Corbalán F.J. et al. (2002). *CREA. Inteligencia creativa: Una medida cognitiva de la creatividad*. Madrid: TEA.
- Coriat, A. R. (1990). *Los niños superdotados*. Barcelona: Herder.
- Csikszentmihalyi, M., & Robinson, R.E. (1986). Culture, time and development of talent. En R. Sternberg, & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*. (pp.264-284). New York, USA: Cambridge University Press.
- Dark, V.J., & Benbow, C.P. (1993). Cognitive differences among the gifted: A review and new data. En D.K. Detterman (Ed.), *Current topics in human intelligence*. (pp.85-120). New York, USA: Ablex.
- Davis, G.A., & Rimm, S. (1985). *Education of the gifted and talented*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey, USA: Prentice – Hall.
- Domínguez, P. (2002). La mujer y el concepto de superdotación. En L. Pérez, P. Domínguez, & E. Alfaro (Coord.). *Actas del seminario: situación actual de la mujer superdotada en la sociedad*. (pp. 33- 64). Madrid: Consejería de Educación.

- Elices, J.A., Palazuelo, M.M., & Caño, M. (2013). *Alumnos con altas capacidades intelectuales: características, evaluación y respuesta educativa*. Madrid: CEPE.
- Escolano, A. (1982). Las escuelas normales, siglo y medio de perspectiva histórica. *Revista de Educación*, 269, 55-76.
- Escudero, J.M. (2009). La formación del profesorado de Educación Secundaria: Contenidos y aprendizaje docentes. *Revista de Educación*, 350, 79-103.
- Escurra, L.M., Delgado, A.E., & Quezada, R. (2001). Estilos de pensamiento en estudiantes de la U.N.M.S.M. *Revista de Investigación en Psicología*, 4, (1), 10-34.
- European Commission (2005). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Brussels: Directorate-General for Education and Culture.
- Expósito, M.M. (2007). El diagnóstico ideal. *Revista de todo un poco*, 7, 26-28.
- Eysenk, H.J. (1982). *Estructura y medición de la inteligencia*. Barcelona: Herder.
- Feldhusen, J.F. (1986). A conception of giftedness. En K.A. Heller, & J.F. Feldhusen (Eds.), *Identifying and nurturing the gifted: An International Perspective*. (pp. 33-39). Lewiston, New York, USA: Hans Hube.
- Ferrer, C.M. (1973). *La escuela de estudios superiores de Magisterio (1909-1932): Una institución docente española*. Madrid: Cedesá.
- Ford, D. (2012). Gifted and talented education: History, issues and recommendations. En K. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. Royer, & M. Zeidner (Eds.), *Individual differences and cultural and contextual factors. APA Educational Psychology Handbook*. (pp. 83-110). Washington D.C., USA: American Psychological Association.

- Freeman, J. (1988). *Los niños superdotados: Aspectos pedagógicos y psicológicos*. Madrid: Santillana.
- Freeman, J. (1991). *Gifted children growing up*. Oxford, Oxfordshire, UK: Heineman Educational Books.
- Freeman, J. (1993). Parents and families Nurturing Giftedness and Talent. En K.A. Heller, F.J. Mönks, & A. Passow (Eds), *International handbook of research and development of giftedness and talent*. (pp. 669-684). Oxford, Oxfordshire, UK: Pergamon.
- Gagné, F. (1985). Giftedness and Talent: Reexamining a Reexamination of Definitions. *Gifted Child Quaterly*, 29 (3), 103-112.
- Gagné, F. (1991). Toward a differentiated model of giftedness ant talent. En N. Collangelo, & G.A. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education*, (pp. 109-125). Boston, USA: Allyn and Bacon.
- Gagné, F. (1999). My convictions about the nature of human abilities, gifts and talents. *Journal for the Education of the Gifted*, 22, 109-136.
- Galindo, A., Martínez, F., & Arnaiz, P. (1997). El autoconcepto en el superdotado. En M.D. Prieto (Coord.), *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado*. (pp. 121-134). Granada: Aljibe.
- García, J. (1985). *El niño bien dotado y sus problemas*. Madrid: CEPE.
- García-Martín, M.B. (2003): *Análisis descriptivo de características en superdotados*. Trabajo de iniciación a la investigación. Granada: Universidad.
- García, C., & Benito, Y. (1992). Inteligencia y aceptación social: Las mujeres superdotadas. En Y. Benito (Coord.), *Desarrollo y Educación de los niños superdotados*. (pp. 175- 192). Salamanca: Amarú.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

- Gardner (1999). *Mentes extraordinarias: Cuatro retratos para descubrir nuestra propia excepcionalidad*. Barcelona: Kairós.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Garnica, M. (2013). *¿Cómo reconocer a un niño superdotado? Una guía para identificar, entender y educar a un niño de altas capacidades*. Barcelona: Scyla.
- Genovard, C. (1983). Educación especial para profesores de educación especial de niños excepcionales superdotados: inventando el futuro. *Revista Educar*, 4, 101-110.
- Genovard, C., & Castelló, A. (1990). *El límite superior: Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual*. Madrid: Pirámide.
- Giné, C., & Font, J. (2007). El alumnado con discapacidad intelectual y del desarrollo. En J. Bonalds, & M. Sánchez (Eds.), *Manual de Asesoramiento Psicopedagógico*. (pp. 879-913). Barcelona. Graó.
- Gómez, M.T., & Mir, V. (2011). *Altas capacidades en niños y niñas: Detección, identificación e integración en la escuela y en la familia*. Madrid: Narcea.
- Gómez, M.T., & Mir, V. (2015). *Niños con altas capacidades: Cómo gestionar sus emociones*. Barcelona: MEDICI.
- González, M.T. (2008). La formación de profesores en España. *Revista Diálogo Educativo*, 23 (8), 39-54.
- González, T. (1994). Trazos históricos sobre la formación de maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21, 175-198.
- Grau, S., & Prieto, M.D. (1996). La formación de profesores de alumnos superdotados. *Revista Interuniversitaria Formación Profesorado*, 27, 127-139.

- Guirado, A. (2015). *¿Qué sabemos de las altas capacidades? Preguntas, respuestas y propuestas para la escuela y la familia*. Barcelona: Grao.
- Gutiérrez, J.M. (2011). La formación inicial del profesorado de Secundaria: del CAP al Máster. *Participación Educativa*, 17, 96-107.
- Guzdial, M. (1998). *Soporte tecnológico para el aprendizaje basado en proyectos*. Barcelona: Paidós.
- Haensly, P., Reynolds, C.R., & Nahs, W.R. (1986). Giftedness: coalescence, context, conflict and commitment. En R.J. Sternberg, & J.E. Davison (Eds.), *Conceptions of giftedness*. (pp. 128-148). New York, USA: Cambridge University Press.
- Hernández, D. (2014). Estudio de la alta capacidad intelectual en España: Análisis de la situación actual. *Revista de Educación*, 364, 251-272.
- Honey, P., & Mumford, A. (1992). *The Manual of Learning Styles*. Maidenhead, Windsor and Maidenhead, UK: Peter Honey Publications.
- Howell, H., & Bressler, C. (1988). Research on teaching styles of teachers of the gifted. *Roeper Review*, 10 (3), 144-146.
- Hume, M. (2000). *Los alumnos intelectualmente bien dotados*. Barcelona: Edebé.
- Hume, M. (2006). Repaso de las distintas concepciones y modelos de la inteligencia y del talento. Una perspectiva evolutiva desde el punto de vista de la Psicología Humanista. *Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 16, 95-156.
- Izquierdo, A. (1990). *La superdotación: Modelos, estrategias e instrumentos para su identificación*. Tesis Doctoral. Madrid: Editorial de la Universidad Complutense de Madrid.

- Jackson, N.E., & Butterfield, E.C. (1986). A conception of giftedness designed to promote research. En R.J. Sternberg, & J.E. Davison (Eds.), *Conceptions of giftedness*. (pp. 151-181). New York, USA: Cambridge University Press.
- Jaimes, M.A. (2011). *Estilo de pensamiento e inteligencia emocional en estudiantes de psicología de dos universidades públicas*. Tesis Doctoral. Lima, Perú: Universidad.
- Jiménez, C (1993). Educación diferencial del niño superdotado. En M.P. Lebrero (Ed.), *Especialización del profesorado en educación infantil*. (pp. 931-956). Madrid: UNED/MEC.
- Jiménez, C. (1997). Educación de los alumnos más dotados. *Revista de Investigación Educativa*, 15 (2), 217-234.
- Jiménez, C (1995). *Modelos de intervención pedagógica con alumnos biendotados*. *Revista de Ciencias de la Educación*, 162, 215-231.
- Jiménez, C. (2000). *Diagnóstico y educación de los más capaces*. Madrid: UNED.
- Jiménez, C. (2002). La atención a la diversidad a examen: la educación de los más capaces en el sistema escolar. *Revista Bordón*, 54 (2 y 3), 219-239.
- Jiménez, C. (2010): *Diagnóstico y educación de los más capaces*. Madrid: Pearson.
- Jiménez, C., & Álvarez, B. (1997). Alumnos de alta capacidad y rendimiento escolar insatisfactorio. *Revista de Educación*, 313, 279-295.
- Jiménez, J. E., Artilles, C., Ramírez, G., & Álvarez, J. (2006). Evaluación de los efectos de la aceleración en alumnos con alta capacidad intelectual en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 29, 51–64.

- Jiménez, C., & García Perales, R. (2013). Los alumnos más capaces en España: Normativa e incidencia en el diagnóstico y la educación. *Revista española de Orientación y Psicopedagogía*, 24 (1), 7-24.
- Jiménez, C. et al. (2007). *Adaptación y baremación del test de pensamiento creativo de Torrance: Expresión figurada. Educación Primaria y Secundaria*. Canarias: Consejería de Educación, Cultura y Deportes.
- Koke, L. C., & Vernon, P. A. (2003). The Sternberg Triarchic Abilities Test (STAT) as a measure of academic achievement and general intelligence. *Personality and Individual Differences*, 35 (8), 1803-1807.
- Landau, E. (1987). *El vivir creativo: Teoría y práctica de la creatividad*. Barcelona: Herder.
- Landau, E. (2003). *El valor de ser superdotado*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Consejería de Educación de la CAM, Fundación CEIM.
- Loehlin, J.C. (1989). Partitioning environmental and genetic contributions to behavioral development. *American Psychologist*, 44, 1285-1292.
- Lorenzo, R. (2006). ¿A qué se le denomina talento? Estado del arte acerca de su conceptualización. *Intangible Capital*, 11 (2), 72-163.
- Losada, D. (1986). La formación de los maestros. *Revista de Estudios y Experiencias Educativas*, 2, 45-60.
- Luzuriaga, L. (1916). *Documentos para la historia escolar de España*. Madrid: Centro de estudios históricos.
- Luzuriaga, L. (1957). *La institución libre de enseñanza y la educación en España*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Departamento Editorial.
- Maldonado, A. (2004). Los planes de estudio de Magisterio del año 1991. *Aula de innovación educativa*, 143-144, 24-27.

- Maldonado, A. (2005). *Libro Blanco Título de Grado en Magisterio* (Vol. 1). Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- Manso, J., & Martín, E. (2014). Valoración del Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria: Estudio de casos de dos universidades. *Revista de Educación*, 364, 145-169.
- Marland, S.P. (1972). *Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by U.S. Commissioner of Education*. Washington D.C., USA: Government Printing Office.
- Martín, P. (2013). *Atención a los alumnos con talento y altas capacidades*. Logroño: UNIR.
- Martín, J., & González, M.T. (2000). *Alumnos precoces, superdotados y de altas capacidades*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Martínez, M. (2014). Características del alumno con altas capacidades. En M. Martínez, & A. Guirado (Eds.), *Altas capacidades intelectuales: pautas de actuación, orientación, intervención y evaluación en el periodo escolar*. (pp. 71-103). Barcelona: Grao.
- Martínez M., & Guirado, A. (2010). *Alumnos con altas capacidades: Escuela Inclusiva: alumnos distintos pero no diferentes*. Barcelona: Grao.
- Martínez, M., & Guirado A. (2014). *Altas capacidades intelectuales: pautas de actuación, orientación, intervención y evaluación en el periodo escolar*. Barcelona: Grao.
- Martison, R.A., & Lessinger, L.M. (1969). Problems in the identification of intellectually gifted pupils. *Exceptional Children*, 26, 227-231.
- Mayer, R.E. (1986). *Pensamiento, resolución de problemas y cognición*. Barcelona: Paidós.
- MEC (1983). *Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto de 1983, de Reforma Universitaria (LRU)*. BOE núm. 209, de 1 de septiembre.

- MEC (1970). *Ley General 14/1970, de 4 de agosto de 1970, de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE)*. BOE núm. 187, de 6 de agosto.
- MEC (1970). *Decreto 2480/1970, de 22 de agosto sobre ordenación del curso académico 1970-1971*. BOE núm. 214, de 7 de septiembre.
- MEC (1971). *Orden de 15 de julio de 1971 sobre ordenación educativa del curso 1971-1972*. BOE núm. 176, de 15 de julio.
- MEC (1979). *Orden de 1 de junio de 1979 sobre normalización de la situación Académica de Determinados Alumnos de EGB*. BOE núm. 138, de 9 de junio.
- MEC (1989). *Libro Blanco para la reforma del Sistema Educativo*. Madrid: Servicio de Publicaciones.
- MEC (1990). *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*. BOE núm. 238, de 4 de octubre.
- MEC (1995). *Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de los alumnos con necesidades educativas especiales*. BOE núm. 131, de 2 de junio.
- MEC (1996). *Orden de 14 de febrero de 1996, para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales*. BOE núm. 41, de 23 de febrero.
- MEC (1996). *Orden de 24 de abril de 1996, para la flexibilización con carácter excepcional de la duración del periodo de escolarización obligatoria de los alumnos con necesidades educativas especiales, asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual*. BOE núm. 107, de 3 de mayo.

- MEC (1996). *Resolución de 29 de abril de 1996, orientación de la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual*. BOE núm. 19, de 16 de mayo.
- MEC (1997). *Resolución de 20 marzo de 1997, plazos de presentación y resolución de los expedientes de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones especiales de sobredotación intelectual*. BOE núm. 8, de 4 de abril.
- MEC (2001). *Ley Orgánica 6/ 2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU)*. BOE núm. 3, de 24 de diciembre.
- MEC (2002). *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre de 2002, de Calidad de la Educación (LOCE)*. BOE núm. 307, de 24 de diciembre de 2002.
- MEC (2003). *Real Decreto 943/2003, de 18 de julio, de flexibilización de la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente*. BOE núm. 182, de 31 de julio.
- MEC (2003). *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior: Documento – Marco*. Madrid: MEC.
- MEC (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)*. BOE núm. 106, de 4 de mayo.
- MEC (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)*. BOE núm. 295, de 10 de diciembre.
- MECD (2014). *Datos y cifras de la Educación en España. Curso 2014-2015*. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de España.
- Medina, M. T. (2006). *Análisis de las actitudes del profesorado ante la educación de los niños superdotados*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

- Miguel, A., & Moya, A. (2011). Conceptos generales del alumno con altas capacidades. En J.C. Torrego (Ed.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo: Un modelo de respuesta educativa*. (pp. 13-33). Madrid: SM.
- Miller, A. (1992). *El drama del niño dotado*. Barcelona: Tusquets.
- Mills, C.J. (2003). Characteristics of Effective Teachers of Gifted Students: Teacher Background and Personality Styles of Students. *Effective Teachers of Gifted Students Review*, 47 (4), 272-281.
- Miranda, M. (1996). *Manual de Cuestionario de Estilos de pensamiento I*. Estudiantes Universitarios. Lisboa: Universidad de Lisboa, Centro de Psicometría y Psicología de Educación.
- Möks, F.J., & Van Boxtel, H.M. (1988). Los adolescentes superdotados: Una perspectiva evolutiva. En J. Freeman (Ed.), *Los niños superdotados: Aspectos psicológicos y pedagógicos*. (pp. 306-327). Madrid: Santillana.
- Mönks, F.J., & Mason, F.J. (1993). *Developmental Theories and Giftedness*. En K. Heller, F.J. Mönks, & A.H. Passow (Eds), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. (pp.89-101). Oxford, Oxfordshire, UK: Pergamon.
- National Association for Gifted Children (2008). *The history of gifted and talented education*. Retrieved 27 de marzo de 2015 from <http://www.nagc.org/indetex.aspx?id=607>
- Nelson, J.B., & Cleland, D.L. (1975). The role of the teacher of gifted and creative children. En W.B. Barbe, & J.S. Renzulli (Eds), *Psychology and Education of the gifted*. (pp.439-438) New York, USA: Irvington Publishers.
- Pardo de Santayana, R. (2002). *El alumno superdotado y sus problemas de aprendizaje: validación del OEQ-II como prueba de diagnóstico*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

- Pardo de Santoyana, R. (2004). Alumnos doblemente excepcionales: superdotación intelectual y dificultades de aprendizaje. *Faisca: Revista de Altas Capacidades*, 11, 37-46.
- Parker, W.D. (2000). Healthy perfectionism in the gifted. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11 (4), 173-182.
- Passow, A.H. (1985). Gifted and talented Education. En T. Husen, & T.N. Postlethwait (Eds.), *The International Encyclopedia of Education*. (pp. 2045-2056). Oxford, Oxfordshire, UK: Pergamon Press.
- Peña, A. M. (2000). La formación del profesor de alumnos bien dotados. *Revista Aula Abierta*, 76, 15-27.
- Peña, A.M, Martínez, R. A., Velázquez, A. E., Barriales, M. R., & López, L. (2003). Estudio de las características que percibe el profesorado en alumnos con alta capacidad intelectual. *Revista de Investigación Educativa*, 21, 271–289.
- Peñas, M (2006). *Características socioemocionales de las personas adolescentes superdotadas. Ajuste psicológico y negación de la superdotación en el concepto de sí mismas*. Tesis Doctoral publicada. Madrid, Universidad de Comilla: MEC.
- Pérez, L. (2006). *Alumnos con capacidad superior: Experiencias de intervención educativa*. Madrid: Síntesis.
- Pérez, L., & Beltrán, J. (2004). La educación de los alumnos superdotados en la nueva sociedad de la información. *Revista de tecnologías de la Información y Comunicación Educativas*, 5. Retrieved 15 de febrero de 2015 from http://reddigital.cnice.mecd.es/5/firmas_nuevas/informes/infor_2_ind.html
- Pérez, L., & Domínguez, P. (2000). *Superdotación y adolescencia: Características y necesidades en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejería de Educación.

- Pérez, L., Domínguez, P., & Díaz, O. (1998). *El desarrollo de los más capaces: guía para educadores*. Madrid: MEC.
- Pérez, L., Domínguez, P., López, C., & Alfaro, E. (2000). *Educar hijos inteligentes*. Madrid: CCS.
- Pérez, L., & Losada, L. (2006). Perspectiva Internacional en la educación de alumnos con capacidad superior. En L. Pérez (Ed.). *Alumnos con capacidad superior: Experiencias de intervención educativa*. (pp.393-429). Madrid: Síntesis.
- Pérez, M. et al., (2002). *BACES. Batería de contenidos Escolares de Primaria: Manual técnico*. Madrid: CEPE.
- Prieto, M.D. (1997). *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado*. Málaga: Aljibe.
- Prieto, M.D., & Castejón, J. L. (2000). *Los superdotados: esos alumnos excepcionales*. Málaga: Aljibe.
- Prieto, M.D., & García, J.A. (1999). *Marco legal y formación del profesorado de alumnos superdotados*. Colección Psicopedagogía de la Excepcionalidad, 4. Murcia: DM.
- Puelles, M. (2004). *Estado y educación en la España liberal (1809-1857)*. Barcelona: Pomares.
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española*. (23ª ed.) Madrid: Espasa Calpe.
- Renzulli, J.S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappa*, 60, 180 -184.
- Renzulli, J.S. (1986). The three -ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. En J.R. Sternberg, & J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*. (pp 53-92). Cambridge, Cambridgeshire, UK: Cambridge University Press.

- Renzulli, J.S. (1994). Desarrollo del talento en las escuelas. Programa práctico para el total rendimiento escolar mediante el modelo de enriquecimiento escolar. En Y. Benito (Coord.), *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados*. (pp. 175-217). Salamanca: Amarú.
- Renzulli, J. S., & Delisle, J. R. (1982). Gifted Persons. En H.E. Mizet (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research*. (pp. 723-730). Londres/New York: The Free Press.
- Renzulli, J., & Purcell, J.H. (1996). Gifted Education: A look around and a look ahead. *Roeper Review*, 18 (3), 173-178.
- Renzulli, J.S., & Reis, S.M. (1986). El modelo de enriquecimiento triádico “puerta giratoria”: Un plan para el desarrollo de la productividad creativa en la escuela. En Benito, Y. (Coord.), *Desarrollo y educación de los niños superdotados*. (pp.261-298). Salamanca: Amarú.
- Renzulli, J. S., & Smith, L. H. (1978). *The Learning Styles Inventory: A measure of student preference for instructional techniques*. Mansfield Center, Connecticut, USA: Creative Learning Press.
- Reyero, M., & Tourón, J. (2000). En torno al concepto de superdotación: evolución de un paradigma. *Revista Española de Pedagogía*, 215, 7-38.
- Reyero, M. y Tourón, J. (2003). *El desarrollo del talento*. La Coruña: Netbiblo.
- Reyzábal, M^o. V. (2007). Atención a la diversidad y alumnos con altas capacidades. *Revista de todo un poco*, 7, 17-21.
- Richardson, K. (1990). *Understanding intelligence*. Milton Keynes, Philadelphia: Open University Press.
- Richert, E.S. (1991). Identification of gifted students: an update. *Roeper Review*, 12 (2), 68-72.

- Richert, E.S., Alvino, J.J., & McDonnel, R.C. (1982). *National Report on identification: Assessment and recommendations for comprehensive identification of gifted and talented youth*. Sewell, New Jersey, USA: Educational Assessment Service.
- Rodríguez, L. (2004). Identificación y evaluación de niños con talento. En M. Benavides, A. Maz, E. Castro, & R. Blanco (Eds.), *La educación de niños con talento en Iberoamérica*. (pp.37-47). Chile: UNESCO.
- Rubia, M., González, E.P., & Rodrigo, P. (1999). Las necesidades educativas especiales en la formación del profesorado en todas las especialidades de maestro/a. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1), 727-732.
- Ruff, H., & Rothbart, M. K. (1996). *Attention in early development: Themes and variations*. New York, USA: Oxford University Press.
- Ruiz, J. (1994). La escuela pública. En J.L. Guereña, J. Ruiz, & A. Tiana (Eds.). *Historia de la educación en la España contemporánea: Diez años de investigación*. (pp. 77-113). Madrid: CIDE.
- Ruiz, S. (2000). Características de los superdotados y grado de aceptación o rechazo en los centros escolares. En E. Sánchez (Dir.), *De todo un poco* (pp. 48-54). Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. Fundación CEIM, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Sales, A. (2006). La formación inicial del profesorado ante la diversidad: Una propuesta metodológica para el nuevo espacio europeo de educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (3), 201-217.
- Sánchez, A (2013). *Altas capacidades intelectuales: sobredotación y talentos: detección, evaluación, diagnóstico e intervención educativa y familiar*. Jaén: Zumaque.
- Sánchez, E. (2001). *Principios de educación especial*. Madrid: CCS.
- Sánchez E. (2009). *La superdotación intelectual*. Málaga: Aljibe.

- Seashore, C.E., Lewis, D., & Saetvit, J.G. (1992). *Test de Aptitudes Musicales de Seashore*. Madrid: TEA.
- Secadas, F., & Pomar, C. (2003). Quién es superdotado. *EduPsykhé: Revista de Psicología y Psicopedagogía*, 2 (1), 3-26.
- Sekowski, A.E., & Lubianka, B. (2015). Education of gifted students in Europe. *Gifted Education International*, 31 (1), 73-90.
- Silva, F., & Martorell, M.C. (1989). *BAS. Bateria de socialización (1, 2, 3)*. Madrid: TEA.
- Silverman, L.K. (1989). Reclaiming lost giftedness in girl. *Understanding our Gifted*, 2, 7-9.
- Silverman, L.K. (1992). Desarrollo emocional de los superdotados a través del ciclo vital. En Y. Benito (Coord.), *Desarrollo y educación de los niños superdotados*. (pp. 165-174). Salamanca: Amarú.
- Souza, D. (2004). La educación de niños con talento en Brasil. En M. Benavides, A. Maz, E. Castro, & R. Blanco (Eds.), *La educación de niños con talento en Iberoamérica*. (pp. 79-91). Chile: UNESCO.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Stephens, K.R. (2009). Can Empathy for Gifted Students be nurtured in Teachers? *Gifted Children*, 3 (1), Article 2, 1-5. Retrieved 7 de junio de 2014 from <http://docs.lib.purdue.edu/giftedchildren/vol3/iss1/2>
- Sternberg, R.J. (1982). *Handbook of Human Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. (1985a). *Beyond IQ a Triarchic Theory of Human Intelligence*. New York, USA: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1985b). Human intelligence: The model is the message. *Science*, 230, 1111-1118.

- Sternberg, R.J. (1986). *Las capacidades humanas*. Barcelona: Labor.
- Sternberg, R.J. (1988). *The triarchic mind*. London, UK: Penguin Books.
- Sternberg, R.J. (1990). *Más allá del cociente intelectual*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Sternberg, R.J. (1991). Giftedness According to the Triarchic Theory of Human Intelligence. En D. Colangelo, & G.A. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education*. (pp.45-54). Massachusetts, USA: Allyn and Bacon.
- Sternberg, R. (1997). *Inteligencia exitosa: Cómo una inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida*. Barcelona: Paidós.
- Sternberg, R. (1998). *Estilos de Pensamiento: Claves para identificar nuestro modo de pensar y enriquecer nuestra capacidad de reflexión*. Barcelona: Paidós.
- Sternberg, R.J. (2005). Wisc: A Model of Giftedness in Leadership. *Roeper Review*, 28 (1), 37-45.
- Sternberg, R.J., Grigorenko, E., Ferrari, M., & Clinkenbeard, P. (1999). Triarchic analysis of an aptitude-treatment interaction. *European Journal of Psychological Assessment*, 15, 1-11.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1993). Creative giftedness: A multivariate investment approach. *Gifted Child Quarterly*, 37 (1), 7-15.
- Tannenbaum, A. J. (1986). Giftedness: A psychosocial approach. En R. J. Sternberg, & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*. (pp. 21-52). Cambridge, Cambridgeshire, UK: Cambridge University Press.
- Tannenbaum, A.J. (1993). History of giftedness and gifted education in World Perspective. En K. Heller, F. Mönks, & H. Passow (Eds.), *Research and Development of Giftedness and Talent*. (pp. 3-28). New York, USA: Pergamon.

- Tannenbaum, A. J. (1997). The meaning and making of giftedness. En N. Colangelo, & G. Davis (Eds.), *Handbook of Gifted Education*. (pp. 27-42). Boston, USA: Allyn and Bacon.
- Taylor, C.A. (1978). How many types of giftedness can your program tolerate? *Journal of Creative Behavior*, 12, 39-51.
- Terman, L. M. (1925). Mental and physical traits of a thousand gifted children: Genetic Studies of Genius. Stanford, California, USA: Stanford University Press.
- Terman, L. M. (1958). *Medida de la inteligencia: método para el empleo de las pruebas de Stanford – Binet nuevamente revisadas*. Madrid: Espasa Calpe
- Terrasier, J.C. (1988). Disincronía: Desarrollo irregular. En J. Freeman, (Ed.), *Los niños superdotados: Aspectos pedagógicos y psicológicos*. (pp. 294-305). Madrid: Santillana.
- Thurstone, L.L., & Thurstone, Th. G. (1990). *TEA. (1, 2, 3). Test de Aptitudes Escolares*. Madrid: TEA.
- Torrance, E.P. (1977). *Educación y capacidad creativa*. Madrid: Marova.
- Torrego, J.C. (2011). *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo*. Madrid: S.M.
- Tourón, J. (2000). Mitos y realidades en torno a la alta capacidad. En L. Almeida, E.P. Oliveira, & A.S. (Eds), *Melo. Alunos sobredotados. Contributos para a sua identificacao e apoio*. (pp. 19-27). Barga, Toscana, Italia: ANEIS.
- Tourón, J., Fernández, R., & Reyero, M. (2002). Actitudes del profesorado hacia la superdotación. Implicaciones para el desarrollo de programas de formación. *Faisca: Revista de Altas Capacidades*, 9, 95–110.

- Tourón, J., Repáraz, C. & Peralta, F. (2006). Las nominaciones de los profesores en la identificación de alumnos de alta capacidad intelectual. *Revista Sobredotação*, 7, 7–25.
- Trost, G. (1986). Identification of Highly Gifted Adolescents: Methods and Experiences. En K.A. Heller, & F.J. Feldhusen (Eds.), *Identifying and Nurturing the Gifted. An International Perspective*. (pp. 83-91). Toronto, Canadá: Hans Huber.
- UNESCO (1995). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales de Salamanca*, 1. Madrid: Ministerio de Cultura, Centro de Publicaciones.
- Valadez, M.D., Betancourt, J. & Zavala, M.A. (2006). *Alumnos superdotados y talentosos: Identificación, evaluación e intervención: Una perspectiva para docentes*. México D.F., México: Manual Moderno.
- Vergara, M. (1997). El síndrome de bajo rendimiento. *Educación Hoy*, 1 (7). Retrieved 24 de mayo de 2015 from <http://www.cedalp.com/articulo12.htm>
- Villarraga, M., Martínez, P., & Benavidez, M. (2004). Hacia la definición del término talento. En M. Benavides, A. Maz, E. Castro, & Rosa Blanco (Eds.), *La educación de niño con talento en Iberoamérica*. (pp. 25-35). Santiago de Chile, Perú: OREALC/UNESCO.
- Viñao, A. (2013). Modelos de formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en España. (Siglos XIX – XXI). *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 19-37.
- Vroede, M. de. (1989). Antecedentes históricos de la formación del profesorado de Educación Básica en los países de la Comunidad Europea. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5, 61-73.
- Wallace, B. (1988). *La educación de los niños más capaces: Programas y recursos didácticos para la escuela*. Madrid: Aprendizaje Visor.

- Wander – Zanden, J.W. (1994). *Manual de psicología social*. Barcelona: Paidós.
- Webb, J.T. (1993). Nurturing Social – Emotional Development of Gifted Children. En K. Heller, F.J. Mönks, & A.H. Passow (Eds.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. (pp. 525-538). Oxford, Oxfordshire, UK: Pergamon.
- Wechsler, D. (1981). *WIPPSI Escala de inteligencia de Wescheler para niños*. Madrid: TEA.
- Wechsler, D. (2005). *WISC - IV. Escala de inteligencia de Wescheler para niños*. Madrid:TEA..
- Willerman, L., & Fiedler, M. (1974). Infant performance and intellectual precocity. *Child Development*, 45, 483- 486.
- Yuste, C. (1988). *BADYG (A, B, C, E): Manual técnico*. Madrid: CEPE.

Anexos

Anexo I. Encuesta

Anexo II. Carta al Equipo Directivo de los centros educativos

Anexo III. Relación de centros educativos

Anexo IV. Carta al Subdirector General de Formación del Profesorado de la CAM

Anexo V. Universidades que imparten una asignatura sobre “Altas Capacidades” en los Grados de Infantil y Primaria.

Anexo VI. Universidades que imparten un tema, bloque o contenido sobre “Altas Capacidades” dentro de una asignatura en los Grados de Infantil y Primaria.

Anexo VII. Universidades que imparten un tema, bloque o contenido sobre “Altas Capacidades” dentro de una asignatura en el Máster de Formación del Profesorado de ESO y Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas.

Anexo I. CUESTIONARIO de FORMACIÓN DEL PROFESORADO ANTE LA ATENCIÓN EDUCATIVA DE ALUMNOS CON ALTAS CAPACIDADES

El siguiente cuestionario ha sido elaborado para la realización de una tesis doctoral que se está realizando en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, de la Facultad de Educación C.F.P., en la Universidad Complutense de Madrid.

Lo que se pretende es obtener una radiografía acerca de la formación que poseen profesores y profesoras, tanto en formación como en activo, acerca de la atención a sujetos de con altas capacidades.

Las respuestas que nos dé gozan de la más absoluta reserva y confidencialidad, empleándose exclusivamente para fines académicos.

Fecha: _____

Sexo: ☐ Hombre

☐ Mujer

Edad:

- ☐ Menos de 25 años.
- ☐ Entre 25 y 35 años.
- ☐ Entre 36 y 45 años.
- ☐ Entre 46 y 55 años.
- ☐ Más de 55 años.

Experiencia profesional:

- ☐ Sin experiencia.
- ☐ Entre 0 y 5 años.
- ☐ Entre 6 y 10 años.
- ☐ Entre 11 y 15 años.
- ☐ Entre 16 y 20 años.
- ☐ Entre 21 y 25 años.
- ☐ Más de 25 años.

Puesto de trabajo (maestr@):

- ☐ Funcionario, Centro Público
- ☐ Interino, Centro Público
- ☐ Colegio Concertado
- ☐ Colegio Privado
- ☐ Desempleado
- ☐ En Formación

Nivel educativo en el que se desempeña:

- ☐ Infantil
- ☐ Primaria
- ☐ ESO
- ☐ Bachillerato
- ☐ Ninguno (Formación o Desempleado)

Universidad en la que estudia o estudió:

- ☐ Pública
- ☐ Privada

Nombre del centro:

Titulación o formación que posee:

Año en el que empezó los estudios:

Año en el que terminó los estudios:

Por favor marque solo una respuesta, salvo en aquellas preguntas que se indique lo contrario.

1. ¿Recibió algún tipo de formación específica durante sus estudios como docente en altas capacidades?

- ☐ Sí
☐ No

En caso afirmativo, señale la respuesta que más se ajuste a su perfil.

- ☐ alguna asignatura en su formación como maestro, licenciado o en estudios de Grado.
☐ alguna asignatura en el Curso de Aptitud Pedagógica.
☐ alguna asignatura en el Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria.
☐ Otras. Por favor, indíquelo. _____

2. ¿Tiene alguna titulación específica para atender en el aula a los alumnos con altas capacidades?

- ☐ Sí
☐ No

En caso afirmativo, señale la opción más acorde.

- ☐ Estudios de Postgrado: Curso de Doctorado.
☐ Estudio de Postgrado: Máster Oficiales.
☐ Estudio de Postgrado: Máster Propios.
☐ Cursos de especialización.
☐ Otros. Por favor, indíquelo. _____

3. ¿Tiene algún alumno de altas capacidades dentro de su aula?

- ☐ Sí, varios alumnos.
☐ Sí, un alumno.
☐ No, ningún alumno.
☐ No, no soy docente en activo.

4. En relación a su preparación para atender a los alumnos con altas capacidades se considera:
- ☐ No preparado.
 - ☐ Suficientemente preparado.
 - ☐ Altamente preparado.
5. ¿Cómo considera la formación en altas capacidades que ha recibido durante su trayectoria académica?
- ☐ Insuficiente.
 - ☐ Suficiente.
 - ☐ Más que suficiente.
6. ¿Le gustaría recibir formación específica en altas capacidades para poderla aplicar dentro del aula?
- ☐ Sí, lo veo primordial.
 - ☐ Sí, sería deseable.
 - ☐ Me es indiferente.
 - ☐ No, no lo veo útil.
7. ¿Qué porcentaje de alumnos con altas capacidades cree que hay dentro de un aula?
- ☐ 0,5%
 - ☐ 1%.
 - ☐ 2%
 - ☐ 5%
 - ☐ 10%
8. ¿Cree importante incluir en el plan de estudio de formación docente de cualquier etapa educativa, una asignatura de atención a alumnos de altas capacidades?
- ☐ Sí, como una asignatura independiente.
 - ☐ Sí, como temática compartida de otra asignatura.
 - ☐ Me es indiferente.
 - ☐ No lo veo necesario.

9. ¿Qué nivel de atención por parte del profesor considera que requiere un alumno con altas capacidades dentro del aula?
- ☐ Menos que un alumno que cursa dentro de la normalidad.
 - ☐ Igual que un alumno que cursa dentro de la normalidad.
 - ☐ Más que un alumno que cursa dentro de la normalidad.
10. ¿Qué tipo de alumno considera que necesita por su parte, como docente, atención a la diversidad dentro del aula?
- (Señale todas las opciones que considere oportunas)
- ☐ Alumnos con discapacidad psíquica.
 - ☐ Alumnos con discapacidad motora.
 - ☐ Alumnos con discapacidad sensorial.
 - ☐ Alumnos con sobredotación o altas capacidades.
11. ¿Piensa que los centros educativos disponen de recursos materiales suficientes para atender a los alumnos con altas capacidades?
- ☐ Sí, suficientemente.
 - ☐ Sí, parcialmente.
 - ☐ No.
12. ¿Qué tipo de metodología es la más adecuada para atender a los alumnos de altas capacidades en el aula?
- ☐ Metodología flexible y abierta.
 - ☐ Metodología estructurada, cerrada y basada en la repetición.
 - ☐ Cualquiera de las anteriores es adecuada en estos alumnos.
13. ¿A partir de qué etapa educativa considera que se puede detectar si un alumno puede tener realmente altas capacidades?
- ☐ Educación Infantil.
 - ☐ Educación Primaria.
 - ☐ Educación Secundaria Obligatoria.
 - ☐ Bachillerato.

14. ¿Cree que un alumno que ha sido diagnosticado de altas capacidades llegará a ser superdotado en la edad adulta?
- ☐ Sí, siempre.
 - ☐ No, sólo algunos.
 - ☐ No, no tiene nada que ver.
15. ¿Qué nivel de tolerancia a la frustración suelen manifestar los alumnos de altas capacidades dentro del aula?
- ☐ Muy alto.
 - ☐ Alto.
 - ☐ Igual que otros alumnos sin alta capacidad.
 - ☐ Bajo.
 - ☐ Muy bajo.
16. ¿Cuál cree que es la causa más frecuente de fracaso escolar en alumnos de altas capacidades?
- ☐ Problemas emocionales.
 - ☐ Desmotivación por falta de propuestas enriquecedoras adicionales.
 - ☐ Trastornos del sueño.
 - ☐ Problemas de aprendizaje.
17. ¿Qué tipo de respuesta educativa como docente debe proporcionar a un alumno de altas capacidades dentro del grupo aula?
- ☐ Proporciónele una temática adicional y distinta al resto de sus compañeros.
 - ☐ Darle ejercicios adicionales (mayor cantidad).
 - ☐ Proporciónele dentro de la misma temática, tareas de mayor complejidad y abstracción.
 - ☐ No proporcionarle ningún material adicional.
18. ¿Cuál cree que es la medida de uso más común entre los docente para enriquecer el currículo de un alumno de altas capacidades dentro del aula?
- ☐ Programas extracurriculares.
 - ☐ Adaptación curricular individualizada de enriquecimiento o ampliación.
 - ☐ Enriquecimiento instrumental.
 - ☐ Flexibilización a un curso superior.

Anexo II. Carta al Equipo Directivo de los centros educativos



Estimado Equipo Directivo del centro

buenos días,

Mi nombre es José Antonio Bueno Álvarez y soy Profesor Titular del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, de la Facultad de Educación C.F.P., de la Universidad Complutense de Madrid.

Estoy dirigiendo la tesis *"La formación del profesorado en altas capacidades o superdotación en Madrid"*, de D^a. Beatriz Camacho Camacho, alumna del Programa de Doctorado "Psicología Escolar y Desarrollo", del Departamento. Ésta pretende obtener una radiografía acerca de la formación que poseen profesoras y profesores, tanto en formación como en activo, sobre la atención a alumnos con altas capacidades o superdotación.

Para hacer dicha investigación, nos gustaría contar con la ayuda del equipo de profesores de su centro educativo, consistente en rellenar un sencillo cuestionario que no les llevará más de diez minutos. Si nos diera la autorización para pasar el cuestionario, Beatriz les dejaría los impresos y tras una semana, pasaría a recogerlos.

Para cualquier información, aclaración, o sencillamente conocer los resultados obtenidos, no dude en ponerse en contacto con nosotros (albuen@ucom.es; camachocamachobeatriz@gmail.com). Espero que nuestra petición no le cause ninguna molestia.

Sin más particular, me despido atentamente de Uds.



Madrid, a 4 de febrero de 2015

Anexo III. Relación de centros educativos

Nombre	Régimen Jurídico.	Participación	
		Sí.	No.
IES Juan de la Cierva.	Público.	X	
Colegio Joaquín Costa.	Público.	X	
Colegio Amorós.	Concertado.	X	
Colegio Ártica.	Concertado.		X
Colegio Diocesano María Inmaculada.	Concertado.		X
IES Francisco Ayala	Publico.	X	
Isabel La Católica.	Público.	X	
Nuestra Señora de la Paloma.	Público.	X	
Colegio Sagrado Corazón.	Concertado.	X	
Colegio Las Naciones.	Privado.	X	
IES Joaquín Turina.	Público.	X	
Fernando el Católico	Público.	X	
Colegio Ábaco.	Privado.		X
Colegio Alcalde de Móstoles.	Público.	X	
Colegio Arcángel Rafael.	Concertado.	X	
Colegio Beata Filipina	Concertado.	X	
IES García Morato.	Público.	X	
Colegio Hernán Cortés.	Público.	X	
Colegio Manuel Bartolomé Cossio.	Público.	X	
Aravaca	Público	X	
Colegio Fray Luis de León.	Concertado.	X	
Colegio Sagrada Familia de Urgel	Concertado.	X	
IES Villa de Vallecas.	Público.	X	
Loyola de Palacio	Público	X	
Colegio Edith Stein.	Concertado.	X	
Puerto Rico	Publico.	X	

Anexo IV. Carta al Subdirector General de Formación del Profesorado de la CAM

Madrid a 30 de junio de 2015

Att. D. Francisco Javier Jiménez Leube.

Subdirector General de Formación del Profesorado de la CAM.

Estimado Sr. Jiménez,

Mi nombre es Beatriz Camacho Camacho y actualmente me encuentro realizando mi tesis doctoral *“La formación del profesorado en altas capacidades en Madrid”*, la cual está dirigida por D. José Antonio Bueno Álvarez, profesor titular del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, de la Facultad de Educación C.F.P. de la Universidad Complutense de Madrid. Así mismo, le pongo en conocimiento que formo parte del profesorado del Programa de Enriquecimiento Educativo para alumnos con altas capacidades de la CAM, en el cual, colaboro desde hace diez años. Formo parte del equipo de Madrid Capital, el cual, está coordinado por D^a. Montserrat Expósito.

Por dicho motivo me pongo en contacto con usted, ya que, necesitaría disponer de unos datos estadísticos relativo a la formación permanente presencial del profesorado en la CAM desde el curso 2008/2009 (año de creación de los actuales CTIF y CRIF “Las Acacias”) hasta el curso 2014/15 relativa al tópico de las altas capacidades. Le adjunto las tablas con los cursos, seminarios, grupos de trabajo, proyectos formación en centros y proyectos en formación en calidad impartidos en el periodo indicado; con la finalidad de poder conseguir los datos en referencia al número de plazas y número de certificados expedidos, de los espacios en blanco.

Los datos, de los que ya dispongo, los he podido encontrar en las distintas páginas web. En caso de que fueran erróneos, le agradecería su indicación de los mismos.

Le agradecería la amabilidad de facilitarme estos datos por correo regular, correo electrónico o incluso por teléfono.

Muchas gracias, de antemano.

Calle de los Clarinetes, 1. Portal F. 3º B. 28054 Madrid.

camachocamachobetariz@gmail.com

Tl. 616 88 49 56.

Atentamente.

Fdo. Beatriz Camacho

Anexo V. Universidades que imparten una asignatura sobre “Altas Capacidades” en los Grados de Infantil y Primaria.

Universidad.	Nombre de la asignatura.	Curso, créditos y carácter.	Grado.	Mención.
Camilo José Cela.	Aspectos evolutivos e intervención educativa en la Sobredotación.	Curso: 4º Créditos: 4 Carácter: Opt	Educación Infantil y Primaria.	Pedagogía Terapéutica.
Universidad Francisco de Vitoria.	Atención a los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de trastornos de personalidad, discapacidad intelectual y altas capacidades.	Curso: 4º Créditos: 6 Carácter: Opt	Educación Infantil y Primaria.	Pedagogía Terapéutica.
Centro Universitario La Salle.	Discapacidad Intelectual. Alumnos con alta capacidad intelectual.	Curso: 3º Créditos: 6 Carácter: Opt	Educación Primaria.	Educación Inclusiva (Pedagogía Terapéutica).
Centro Universitario Cardenal Cisnero.	Intervención educativa en discapacidad intelectual, altas capacidades y TGD.	Curso: 3º Créditos: 6 Carácter: Opt	Educación Infantil y Primaria.	Necesidades Educativas Especiales. (Pedagogía Terapéutica).

Anexo VI. Universidades que imparten un tema, bloque o contenido sobre “Altas Capacidades” dentro de una asignatura en los Grados de Infantil y Primaria.

Universidad	Nombre de la asignatura.	Tema, bloque o contenido.	Curso, créditos y carácter.	Grado.	Mención.
Facultad de Educación C.F.P. de la UCM.	<i>Bases Psicológicas de la Educación Especial.</i>	Un bloque denominado “Altas capacidades intelectuales”.	Curso: 3º. Créditos: 6 Carácter: Op.	Educación Primaria.	Pedagogía Terapéutica.
Facultad de Educación C.F.P. de la UAM.	<i>Bases Psicopedagógicas para la inclusión educativa.</i>	Un tema llamado “Alumnado en riesgo de fracaso escolar. ¿Dificultades de aprendizaje o desajustes de la enseñanza? Alumnado con altas capacidades”, pertenece a un bloque designado “Alumnos con necesidades de apoyo educativo específico”.	Curso: 1º. Créditos: 6 Carácter: Ob.	Educación Primaria	Para todas las que oferta dentro de este Grado.
Universidad Pontifica Comillas.	<i>Dificultades de aprendizaje y Trastornos del desarrollo. Educación Infantil.</i>	Un tema nombrado “Alumnos superdotados”, pertenece a un bloque apelado “Sobredotación”.	Curso: 3º. Créditos: 6 Carácter: Ob.	Educación Infantil.	Lengua Extranjera: Inglés.

Universidad Francisco de Vitoria.	<i>Psicología de la Educación.</i>	Un epígrafe mencionado “Alumnos superdotados” que pertenece al bloque temático “Diversidad de los estudiantes”.	Curso: 1º. Créditos: 6 Carácter: Ob.	Educación Infantil y Primaria.	Para todas las que oferta dentro de este Grado.
	<i>Educación y atención a la diversidad.</i>	Un epígrafe llamado “Altas capacidades intelectuales”, que se desarrolla dentro de un bloque denominado “Alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo”.	Curso: 2º. Créditos: 6 Carácter: Ob.	Educación Infantil y Primaria.	Para todas las que oferta dentro de este Grado.
Universidad Europea de Madrid.	<i>Tecnología aplicada a Pedagogía Terapéutica.</i>	Un tema llamado “TIC y alumnos de altas capacidades.	Curso: 4º. Créditos: 6 Carácter: Op.	Educación Primaria.	Pedagogía Terapéutica.
Universidad Don Bosco.	<i>Bases psicológicas de la Educación Especial.</i>	Una unidad nombrada “Altas capacidades intelectuales”.	Curso: 4º Créditos: 4 Carácter: Opt.	Educación Primaria.	Pedagogía Terapéutica.
Centro Estudios Superior Villanueva.	<i>Trastornos y dificultades de aprendizaje en la Infancia.</i>	Un tema denominado “Dificultades derivadas de las altas capacidades y de la superdotación”, pertenece al bloque “Dificultades de aprendizaje derivadas de trastornos del desarrollo cognitivo”.	Curso: 2º. Créditos: 6 Carácter: Básica.	Educación Infantil.	Para todas las que oferta dentro de este Grado.

	<i>Bases Psicológicas de la Educación Especial.</i>	Un tema denominado “Alta capacidad” que pertenece a un módulo llamado Necesidades Educativas Especiales.	Curso: 3º. Créditos: 6 Carácter: Opt.	Educación Primaria.	Neurociencias aplicadas a la Educación.
Centro Universitario La Salle.	<i>Bases psicopedagógicas para la inclusión educativa.</i>	Un epígrafe nombrado “Identificación de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo a causa de altas capacidades”, pertenece al bloque “Los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo”.	Curso: 3º. Créditos: 6 Carácter: Básica.	Educación Primaria.	Para todas las que oferta dentro de este Grado.
	<i>Bases Psicopedagógicas de la inclusión de alumnos con NEE.</i>	Un tema denominado “. Alumnado con altas capacidades intelectuales. Hitos principales en el desarrollo psicosocial”, pertenece al bloque “Atención a la diversidad I”, y otro tema designado “Necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares para los alumnos con altas capacidades”, del bloque “Medidas educativas de atención a la diversidad”.	Curso: 2º. Créditos: 6 Carácter: Ob.	Educación Infantil.	Para todas las que oferta dentro de este Grado.

Anexo VII. Universidades que imparten un tema, bloque o contenido sobre “Altas Capacidades” dentro de una asignatura en el Máster de Formación del Profesorado de ESO y Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas.

Universidad	Nombre de la asignatura.	Tema, bloque o contenido.	Créditos y carácter.	Especialidad.
Universidad Pontifica Comillas.	<i>Aprendizaje y desarrollo de la personalidad.</i>	Un epígrafe denominado “Discapacidad y sobredotación intelectual”, pertenece al tema “etiología y clasificación de las principales dificultades de aprendizaje”.	Créditos: 3 ECTS. Carácter: <genérico.	Para todas las especialidades.
Universidad Alfonso X el Sabio.	<i>Aprendizaje y desarrollo de la personalidad.</i>	Un epígrafe nombrado “Necesidades Educativas Especiales Superdotación”, pertenece al bloque “Tratamiento de la diversidad”.	Créditos: 4 Carácter: Obligatorio.	Para todas las especialidades.

